



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**

**Instituto de Ciencias de la Educación**

**“Relación entre la Inteligencia Emocional y la  
autoeficacia académica: estudio de caso”**

**TESIS**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de:

**Maestro en Investigación Educativa**

**P R E S E N T A:**

**Nicolas Obando Rodríguez**

Directora de tesis:

**Dra. Mabel Osnaya Moreno**



Cuernavaca, Morelos, México

Noviembre 2020



**Universidad Autónoma del Estado de Morelos**  
**Instituto de Ciencias de la Educación**

**Tesis**

“Relación entre la Inteligencia Emocional y la autoeficacia académica: estudio de caso”

Presentada por:

**Nicolas Obando Rodríguez**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de:

**Maestro en Investigación Educativa**

Directora de tesis:

**Dra. Mabel Osnaya Moreno**

Comité tutorial:

**Dra. Ana Esther Escalante Ferrer**

**Dr. Dr. Serafín Ángel Torres Velandia**

Comité Extendido:

**Dra. Dra. Irene Salas Menotti**

**Dr. Héctor Santos Nava**

## Dedicatoria

A mi madre Luz por su apoyo incondicional en los momentos más difíciles, a mi padre Arístides por su guía y consejo durante este proceso académico, a mis tíos Harold y Roos por su constancia y ayuda en mi proceso de crecimiento y a mi pareja Laura, por su constante compañía y soporte en la consolidación de mi carrera profesional y académica.

## Agradecimientos

En primera instancia agradezco a la Dra. Mabel Osnaya, quien ha sido mi directora de tesis y me ha acompañado desde el primer día en la construcción de este trabajo de grado. Su paciencia, soporte y constante guía ha sido elemental para la obtención de ese título. Agradezco toda su atención, ideas, reflexiones y oportunidades brindadas durante este proceso académico.

Agradezco al Dr. Ángel y a la Dra. Ana Esther por sus contribuciones a la construcción de este proyecto. Sin duda han sido un soporte durante este pasaje en el cual he aprendido mucho de su parte. Sus reflexiones y puntos de vista han sido importantísimos para llevar a cabo grandes cambios y elevar el nivel de reflexión en la educación desde el punto de vista psicológico y metodológico.

Agradezco al Dr. Héctor Navia y a la Dra. Irene Salas por su apoyo en la revisión de este trabajo; han hecho un esfuerzo enorme por brindarme sus conocimientos y consejo en la consolidación de mi trabajo como un proyecto de investigación.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Morelos, especialmente al Instituto de Ciencias de la Educación por abrirme sus puertas, por brindarme nuevos conocimientos, oportunidades de aprendizaje y permitirme conocer a su personal educativo de quienes he aprendido muchísimo. Así también, agradezco a la Lic. Sabrina Montalvo y a la contadora Jacqueline Quiroz por su inmensa amabilidad y acompañamiento dentro de este proceso que fue totalmente nuevo para mí.

Agradezco a el Dr. Gustavo Pozas Márquez, quien me ha recibido con los brazos abiertos en mi llegada a México y me ha brindado su techo al lado de su hermosa familia. Por su puesto agradezco también a la Sra. Elia Márquez, su madre y que en paz descanse, por el recibimiento tan cálido que me dio en vida y a su señor esposo el Lic. Isaías Pozas por su amabilidad y atención durante mi estancia en este hermoso país.

Agradezco también al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por brindarme la oportunidad de hacer realidad este proyecto y por darme la oportunidad de crecer académicamente de la mano de profesionales en este hermoso p

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Justificación .....	6
1.3 Preguntas de investigación.....	8
1.4 Objetivos.....	8
1.5 Hipótesis .....	9
2. ANTECEDENTES.....	10
3. MARCO TEÓRICO.....	15
3.1 Educación socioemocional: Punto de partida para el análisis en el contexto educativo .....	15
3.2 Discusión sobre el modelo de inteligencia emocional.....	17
3.2.1 Modelo de habilidades socioemocionales Mixto .....	18
3.2.2 Modelo de competencias emocionales.....	19
3.2.3 Modelo de habilidades socioemocionales de Mayer y Salovey.....	20
3.4.1 Percepción Emocional .....	21
3.4.2 Asimilación Emocional .....	22
3.4.3 Comprensión emocional .....	22
3.4.4 Regulación Emocional.....	23
3.3 Autoeficacia Académica.....	24
3.4 Entornos de aprendizaje virtual .....	30
4. METODOLOGÍA .....	33
4.1 Aspectos generales.....	33
4.2 Muestra .....	33
4.3 Instrumentos.....	33
4.3.1 Trait Meta-Mood Scale en su versión de 24 ítems (TMMS 24) .....	33
4.3.2 Escala de autoeficacia académica .....	34
4.3.3 Intervención Educativa (Fase cualitativa).....	35
4.4 Esquema de análisis .....	35
4.5 Procedimiento: .....	36
4.5.1 Desarrollo de una escala de Autoeficacia Académica para estudiantes universitarios en virtualidad.....	36
4.5.1.1 Muestra.....	38
4.5.1.2 Procedimiento.....	38

4.5.1.3 Resultados.....	38
4.5.2 Pilotaje de intervención y primera aplicación de escalas.....	42
4.5.2.1 Descripción y elección de curso.....	42
4.5.2.2 Planeación de intervención.....	43
4.5.2.3 Pilotaje de intervención.....	46
4.5.3 Análisis de pilotaje y escalas.....	50
4.5.4 Aplicación final de intervención.....	53
4.5.5 Captación de datos.....	56
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	57
5.1 Datos cuantitativos.....	57
5.1.1 TMMS 24: Inteligencia Emocional Percibida (Análisis).....	57
5.1.2 Escala de Autoeficacia Académica Virtual resultados.....	59
5.2 Datos cualitativos.....	65
5.2.1 Percepción emocional.....	67
5.2.1.1 Identificación - Discriminación de emociones:.....	67
5.2.1.2 Identificación - Noción de emociones.....	68
5.2.2 Asimilación emocional.....	70
5.2.2.1 Ejercicio reflexivo – Facilitación del Juicio (Toma de decisiones).....	70
5.2.2.2 Ejercicio reflexivo - Solución de problemas.....	71
5.2.3 Comprensión Emocional.....	73
5.2.3.1 Ejercicio reflexivo - Repensar las emociones.....	73
5.2.3.2 Identificación – Dinámicas sociales y emociones.....	74
5.2.3.3 Identificación – Causas – Problemáticas – Consecuencias.....	75
5.2.3.4 Comprensión – Procesos cognitivos afectivos.....	76
5.2.4 Regulación de emociones.....	77
5.2.4.1 Introspección de Emociones.....	77
5.2.5 Conocimientos adquiridos.....	78
5.2.5.1 Aportaciones reflexivas.....	78
5.2.5.2 Reconocimiento IE.....	79
5.3 Discusión.....	80
6. CONCLUSIONES.....	86
7. LIMITACIONES Y PROYECCIONES.....	90
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
9. Anexos.....	105

Anexo#1 Escala de Inteligencia Emocional Percibida de 24 reactivos (TMMS-24) .....	105
Anexo #2 Escala de Autoeficacia Académica: 1era y 2da versión.....	108
Anexo #3 Formato de Consentimiento Informado .....	113
Anexo# 4 Estructura de intervención y actividades planeadas.....	116
Anexo #5 Estructura actividades de intervención versión final .....	129

## Resumen

Se trata de una investigación de metodología mixta, de tipo preexperimental con medición pre y post test en un solo grupo, en la que se indaga acerca de relación entre Inteligencia Emocional (IE) y la Autoeficacia Académica (AA) de estudiantes universitarios en entornos virtuales por medio de un estudio de caso. El estudio se llevó a cabo con la aplicación de dos cuestionarios, el TMMS (Trait Meta-Mood Scale) en su versión de 24 reactivos y una escala de autoeficacia académica para la virtualidad, esto con el objetivo de estudiar si hay una relación positiva entre las dos variables anteriormente mencionadas; de igual manera se diseñó y ejecutó una intervención educativa en curso curricular de “Desarrollo Psicológico” que tuvo como propósito el fomento de la inteligencia emocional, así como de recabar información sobre la participación y aprendizaje del estudiante. Participaron un total de 7 estudiantes de carreras afines a educación pertenecientes al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. A través de datos cuantitativos, se encontró correlación estadística significativa entre algunas dimensiones de IE y AA, también diferencias significativas en mediciones pre y post de algunas dimensiones de AA. A pesar de que cuantitativamente no se presentó variación en la medición pre y post test de IE, cualitativamente se evidenció cómo los estudiantes articulan dicho concepto con su experiencia a través de la intervención y desarrollan reflexiones acerca del desarrollo socioemocional, lo que guía el aprendizaje hacia la dimensión afectiva.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Autoeficacia Académica, Educación superior.

# 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación indaga acerca de la existencia de una relación entre dos factores que impactan el proceso educativo de estudiantes en el nivel superior: la Inteligencia Emocional (IE) y la Autoeficacia Académica (AA). Este estudio parte de la idea que el aprendizaje está atravesado por el mundo emocional que mella en el desenvolvimiento de los estudiantes en los entornos académicos. Por lo que aspectos como el conocimiento, comprensión y regulación de emociones pueden estar ligados a las distintas formas de interacción de los estudiantes para con ellos mismos, con los maestros y los contenidos educativos. Esta investigación es llevada a cabo en el periodo de pandemia por COVID 19, un momento coyuntural marcado por el paso hacia una virtualidad temporal.

Plantear la existencia de esta relación sugiere analizar problemáticas de fondo, como por ejemplo la forma en la que se aborda la dimensión socioemocional desde el ámbito educativo. Al tener en cuenta la relevancia de habilidades relacionadas a la esfera cognitivo-afectiva, es menester traer a reflexión la inclusión de contenidos orientados al fomento de la inteligencia emocional en estudiantes, pues a lo largo de las últimas décadas han surgido nuevas perspectivas que contemplan este tipo de enseñanza como una forma de abordar e impactar aspectos como la salud mental y el desempeño académico en la educación.

La investigación de este tema se realizó por el interés de conocer en qué medida puede relacionarse el desarrollo socioemocional de estudiantes con su actuación en la educación virtual, sobre sus puntos de concordancia y la incidencia de las emociones en la vida educativa. Indagar sobre esta temática puede arrojar luces acerca de la influencia que tiene el bienestar en el proceso educativo, de cómo ello puede impactar el aprendizaje y contribuye a una formación integral. Contribuir desde la academia al estudio de las emociones en el ámbito educativo puede ser un punto de reflexión para futuras aplicaciones en el aula o la intervención en estudiantes.

También surge como interés desde el ámbito profesional e interdisciplinar, ya que desde la psicología se puede aportar al estudio de temas tan importantes como la salud mental de estudiantes a puertas de la profesionalización. Esta perspectiva puede significar una iniciativa al abordaje del desarrollo socioemocional en la educación superior a falta de estrategias que paleen los efectos de la pandemia sobre la población escolar.

Enmarcado desde una perspectiva cognitivo conductual centrada en el procesamiento de información emocional, la investigación se aproxima al fenómeno de estudio a través de un estudio preexperimental de tipo mixto. Esto se hace por medio de una intervención educativa y la aplicación de escalas a una muestra no probabilística de estudiantes de docencia en una institución de educación superior. Se midió la inteligencia emocional y la autoeficacia académica percibida antes y después de suministrar una intervención en la que se fomentó el conocimiento de la inteligencia emocional, esto con el fin de analizar las diferencias de las

percepciones que tienen los estudiantes sobre sus propias capacidades (emocionales y de autoeficacia) desde el paradigma cuantitativo. Se trabajó también desde el paradigma cualitativo al hacer un análisis de las interacciones de los estudiantes a través de temas planteados en la intervención educativa, para observar como el fomento de la IE puede generar aprendizaje significativo desde la reflexión de lo socioemocional en el desarrollo psicológico.

Durante el trabajo de campo hubo algunas limitaciones metodológicas como la baja muestra de estudiantes, tiempo límite para recabar información, el acceso a información de estudiantes dados de baja y la ausencia de grupo de control. Así, se considera esta investigación como un estudio de caso, en el que desde la particularidad de un grupo de estudiantes de un curso virtual para educación superior se estudia esta relación y el efecto de implementar contenidos orientados al desarrollo socioemocional. Si bien el alcance de la investigación puede estar limitado, la discusión acerca de la necesidad de indagar sobre la implementación de estos contenidos y la generación de cambios a partir del abordaje de la dimensión emocional en la educación superior, pueden ser el punto de partida de otras investigaciones más amplias.

En este primer capítulo se encuentra la problematización de la investigación, en la cual se expone el contexto que rodea el estudio, la problemática que deriva de este y de cómo surge la necesidad de atender aspectos como la salud mental desde el ámbito educativo. Se encuentran la justificación, los objetivos, las preguntas que guían la investigación e hipótesis. En el segundo capítulo se encuentra los antecedentes de la investigación. Un breve repaso histórico sobre el papel de la esfera afectiva en los modelos educativos y lo encontrado en el campo a través de las investigaciones y literatura.

El tercer capítulo está guiado por el marco teórico, donde se plasman las posiciones y perspectivas tomadas en la presente investigación, la caracterización de la educación emocional, discusión del modelo de inteligencia emocional y la concepción de la autoeficacia académica. El cuarto capítulo se dedica a la metodología de la investigación. Se expone toda la información referente a los elementos de la investigación y el procedimiento que se realizó para llevar a cabo lo planteado. El quinto capítulo se dedica a el análisis e interpretación de los resultados de la investigación. Se analiza la relación que hay entre las dos variables y las interacciones de los estudiantes mediante las actividades planteadas para la intervención educativa llevada a cabo en un curso curricular virtual.

Para el capítulo 6 se disponen los hallazgos más importantes y las conclusiones del estudio. En el capítulo 7 se describen a mayor detalle las limitaciones y proyecciones del estudio. Finalmente, en el capítulo 8 se expone la bibliografía en el capítulo 9 se dispone los anexos del estudio.



## 1.1 Planteamiento del problema

La pandemia por COVID 19 ha sido un periodo de cambios y adaptaciones en el que tanto instituciones como actores educativos se vieron empujados a buscar alternativas que rápidamente pudieran subsanar el distanciamiento por del confinamiento. La educación virtual si bien ya existía de forma regular, e incluso en el caso mexicano fue una herramienta eficaz en momentos de contingencia, como la del sismo del 2017, en esta ocasión la magnitud fue tal que afectó toda la realidad tal como se conocía. Espontáneamente todo lo que implicaba el relacionamiento como el contacto o la comunicación se vio aislado, por lo que cualquier forma de interacción se mudó a la virtualidad a través de pantallas, chats, audio, etc.

En consecuencia, la pandemia significó un gran esfuerzo de adaptación al uso masivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). En la educación, por ejemplo, estudiantes y maestros se enfrentaron a nuevas formas de encontrarse en el aula, lo que supuso un reto de comunicación al que poco a poco se irían acoplando, derivando en nuevas maneras de entenderse, coordinarse o llevar a cabo actividades para el aprendizaje. De esta manera hubo una reconfiguración en la forma de hacer educación, de adquirir conocimiento, del espacio que se habita y en el que se aprende, del contacto con el otro, o de la manifestación de las interacciones.

Referente a esto, Alonso (2020) plantea que las condiciones para la interacción en la virtualidad generan nuevas formas en la que los estudiantes se desenvuelven o participan en las actividades que hacen parte de los currículos académicos. Esto tiene que ver con la forma en la que los estudiantes gestionan su aprendizaje, se relacionan con los maestros y el contenido educativo. Por ello, al tener en cuenta que la educación virtual supone esfuerzos cognitivos y motivacionales como el aprendizaje autónomo, la automotivación para el cumplimiento de tareas, la regulación emocional y la adaptación a nuevas formas de aprendizaje (Castellanos, 2021; García-Marcos et al., 2020; Núñez, 2020), es posible pensar que hay una relación entre el mundo emocional del estudiante y la forma en la que este afronta la virtualidad. Así, factores como la inteligencia emocional podrían estar ligados a la autoeficacia de los estudiantes en la educación superior a distancia.

Traer a colación la existencia de esta relación cognitivo-afectiva plantea algunas cuestiones tras bastidores como la salud mental y el efecto que tiene el bienestar de los estudiantes sobre su desempeño en el proceso educativo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020) planteó que uno de los impactos más notorios del COVID, sobre todo en la educación superior, recae en el equilibrio socioemocional de estudiantes que se encuentran en plena etapa de profesionalización, ya que según encuestas y estudios en el primer año de pandemia muchos experimentaron ansiedad o estrés por el confinamiento. En el caso mexicano, Chaine et al. (2020) indagaron acerca de los riesgos a la salud mental por motivo del confinamiento donde encontraron niveles altos de ansiedad generalizada, tristeza, así como también la incidencia al alto consumo de sustancias en la población mexicana. Evidentemente la problemática de salud mental en jóvenes se disparó y volvió más visible durante la pandemia, por lo que surge como un foco de atención e investigación palear esta situación en el ámbito educativo. Es decir, no se trata entonces del efecto de la pandemia sobre los estudiantes en sí como un problema,

sino más bien que se puede hacer desde la educación para atender las necesidades que surgen de este momento coyuntural.

Si bien en las instituciones de educación superior ya existen mecanismos para atender problemáticas en la población estudiantil, ya sean las remisiones a psicología o el acompañamiento académico, estos servicios no dan abasto ante la gran cantidad de personas que requieren ayuda u orientación para las dificultades en la universidad. Ante esto, considerar la salud mental como un elemento que pueda abordarse en el ámbito educativo desde los programas académicos puede presentarse como una opción que se alinea con las propuestas de educación integral, específicamente con lo relacionado al desarrollo socioemocional e interpersonal. Esto podría ayudar a potenciar la formación profesional en el sentido humano y tener un impacto en la experiencia del paso por la universidad.

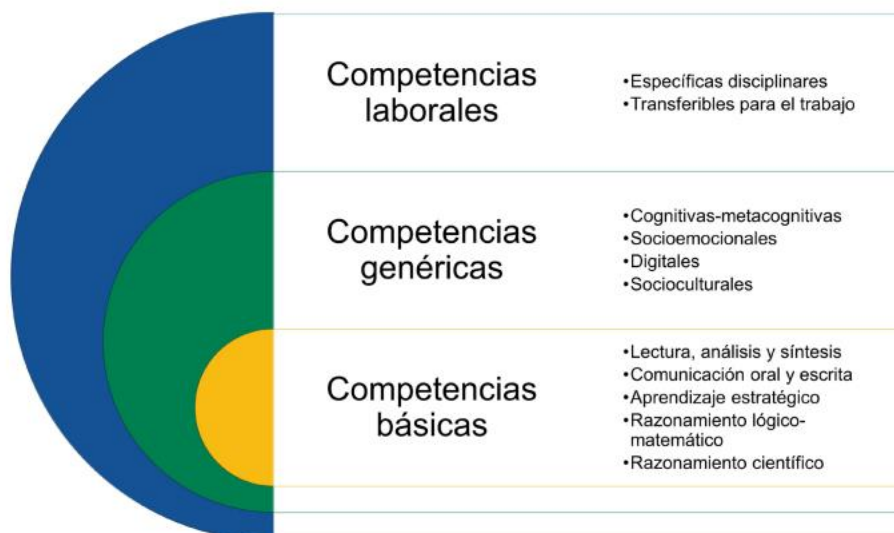
En México desde 2018 es vigente la Ley de Educación Emocional<sup>1</sup>, que reconoce la importancia del desarrollo de competencias/habilidades socioemocionales, de la inteligencia emocional y su papel en el desarrollo humano que se aplica a estudiantes de educación inicial y básica en la malla curricular; en la educación media superior existe el programa educativo “Construye T” que tiene como finalidad desarrollar habilidades socioemocionales y vocacionales para la vida en sociedad. Sin embargo, cuando de educación superior se trata se carece de este tipo de programas.

En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, el Instituto de Ciencias de la Educación cuenta con programas académicos que gozan de una estructurada malla curricular que contiene los conocimientos y competencias requeridas para el perfil de egreso de docentes. Sin embargo, al hacer una revisión de currículo de las licenciaturas e indagar en el propósito del programa, el perfil de alumno, e perfil de egreso o proyecciones en campo de aplicación, puede notarse una ausencia de puntos que enmarquen a los futuros docentes en la educación referente al desarrollo socioemocional. Se puede encontrar tópicos y objetivos relacionados al desarrollo humano o el compromiso social, pero es difícil situar en qué momento los estudiantes desarrollan competencias socioemocionales.

De acuerdo con el Modelo Universitario 2020 de la UAEM, se plantea seguir la formación basada en competencias que ayuden a los estudiantes a adaptarse a un entorno dinámico, de diversas situaciones y contextos. Estas competencias se dividen en tres grandes grupos: las competencias básicas, las genéricas, y las laborales. Dentro de las competencias genéricas se establecen las socioemocionales, que a su vez comprenden el cuidado de sí, la orientación al logro, la gestión emocional, la relación con otros y la apertura a la experiencia. Es así que desde la misma institucionalidad se reconoce la relación del mundo emocional de los estudiantes con la forma en la que llevan su proceso educativo durante la universidad, pues se puede entender que plantear la necesidad de incorporar al currículo lo socioemocional se vincula a la consecución de logro o la gestión misma del aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Véase Ley de educación Emocional en México:  
[sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun\\_3332583\\_20160211\\_1455039267.pdf](http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf)



Tomado de: Modelo Universitario UAEM 2020. Noviembre de 2021. P, 37. En: <https://www.uaem.mx/sites/default/files/241121-mu2021-finalpdfFRcFBx5YV7.pdf>

Desde hace varios años, entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) plantean la necesidad de ampliar el alcance educativo para formación de personas en cuanto a la dimensión emocional y social. Las llamadas habilidades blandas o habilidades para el siglo XXI componen la lista de objetivos a implementarse en los modelos educativos en miras del progreso social (OCDE, 2019). Estas ayudarían a complementar la educación y guiarla hacia una formación integral que ayude a desarrollar miradas más empáticas, consientes sobre la realidad social, con reflexión crítica política y valores cívicos para con la sociedad.

La educación emocional entonces debería hacer parte de lo contemplado dentro de los parámetros de formación universitaria pero lamentablemente aún no se hace visible o es posible que aún se encuentre en desarrollo. Montoya (2018) argumenta que al igual que en otros niveles educativos, para el nivel superior la educación socioemocional debería tener un carácter continuo, pues se trata de educación para la vida, las relaciones, el desarrollo personal y profesional. En este caso, implementar estrategias como programas extracurriculares o cursos a parte en la vida universitaria podría enfrentar diversas dificultades. Sin embargo, si se plantea una forma de adecuar estos contenidos propiamente a los programas académicos, es posible que su implementación pueda generar impacto en el estudiantado.

Es por ello que esta investigación busca indagar en primera instancia como se relaciona la inteligencia emocional con la autoeficacia academia de los estudiantes, al comprender que la faceta emocional atraviesa la forma en la que se actúa en el proceso de aprendizaje. El manejo y reconocimiento de las emociones es un aspecto importante de la vida académica y social, tanto para los estudiantes como para los profesores, que ayuda a mediar y desarrollar el proceso de aprendizaje en el aula virtual; precisamente en las últimas décadas se ha puesto especial énfasis en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes como un elemento transversal que incide en la educación virtual (Chiappe y Cuesta, 2013). A partir de esto, también se busca indagar como puede implementarse una educación emocional a

través de los currículos académicos y como esto puede generar un impacto en la experiencia de los estudiantes.

La importancia de este estudio recae en la necesidad de entender cómo se relaciona las capacidades perceptivas de los estudiantes en cuanto a las emociones con su forma de interactuar en los cursos virtuales, pues supone un vacío de conocimiento en este periodo tan coyuntural y como podría manejarse en perdidos posteriores a la pandemia en la educación a distancia. Además, daría luces para entender y guiar iniciativas orientadas al abordaje de aspectos como la salud mental y el bienestar en el ámbito educativo.

Reflexionar acerca de esta relación deriva en inquirir en varios cuestionamientos como por ejemplo la evaluación de estas variables en la educación, el efecto que tiene el fomento de la inteligencia emocional, la inclusión de contenidos educativos orientados al desarrollo socioemocional, el desarrollo de habilidades socioemocionales y si esta relación que se plantea podría ser predictiva en estudiantes de educación superior.

## **1.2 Justificación**

El panorama educativo en el nivel superior aun no contempla de forma clara atender necesidades como la salud mental y el desarrollo socioemocional, aspectos que pueden tener efecto sobre la autoeficacia de estudiantes en su formación. A diferencia de las mallas curriculares de nivel básico, secundaria y media superior, para educación superior hay muy pocas opciones educativas que aborden temas referentes a las emociones, a su percepción comprensión y manejo, a excepción de los programas enfocados específicamente en la psicopedagogía. Programas como las licenciaturas dirigidas a la formación de futuros educadores, podrían emplear contenidos orientados al desarrollo socioemocional como un componente de la formación universitaria que contribuya a su desarrollo profesional y a su experiencia educativa de forma integral. Esto es, proporcionar espacios de aprendizaje en los que estudiantes tengan acceso a la discusión de lo emocional desde una perspectiva educativa que permita impactar su proceso por el paso de la universidad.

Desde esta perspectiva se hace necesario promover la identificación y manejo de emociones en estudiantes de licenciaturas, a través del fomento de la Inteligencia emocional en el ámbito universitario. La importancia de una educación con componentes orientados a entender las emociones en el desarrollo humano, específicamente en futuros educadores, deviene de la necesidad de entender los procesos y fenómenos ligados a las emociones que hacen parte de la vida cotidiana y pueden afectar su proceso de aprendizaje. Por lo que el propósito final de una intervención de esta característica es poder generar una reflexión en dos sentidos: en miras de mejorar aspectos que impacten su futuro como profesional de educación, con capacidades de entender y comprender la dimensión emocional en su labor, y por otro lado hacia la comprensión de sí mismo en el presente, con el objetivo de contribuir a su proceso educativo.

Comprender el rol de las emociones en el desarrollo psicológico no solamente es un insumo necesario en un futuro contexto laboral en educación, sino también, es un recurso importante para el desarrollo académico y personal de los mismos estudiantes. Investigaciones relacionan la inteligencia emocional con múltiples factores en la educación, como la regulación (Domínguez-Lara, 2018), el ajuste psicológico (Abella et al., 2019), la autoeficacia (Delgado et al., 2019) (Rivera et al., 2014) (Giménez-Lozano, & Morales-Rodríguez, 2019) y el desempeño académico (Pérez & Costa, 2007) (Servín, et al, 2016). Estos elementos son necesarios en contextos académicos, pues pueden determinar la acción, el resultado y e incluso la forma de percibirse o situarse de los estudiantes ante diversidad de situaciones.

Así, la Inteligencia Emocional como un elemento en el aprendizaje podría ser un aspecto importante en la formación, pues a partir de ella se pueden fortalecer capacidades, destrezas sociales y emocionales que mejoren la relación de futuros profesionales con sus pares y el contexto en el cual se desenvuelven. Por otra parte, también es un componente de la educación que les permitiría dar cuenta de sus propias habilidades, conocimiento y actuaciones, como una nueva forma de conocimiento hacia un proceso de aprendizaje más consciente.

En México, los componentes relacionados a la IE, el desarrollo socioemocional y las capacidades comunicativas, han comenzado a ser focos de desarrollo desde las escuelas y preparatorias. Por ejemplo, el Nuevo Sistema Educativo Mexicano ha dado un giro que apunta hacia el conocimiento de cualidades humanas y comportamentales (SEP, 2019) con el fin de dar mejor manejo a aspectos como la violencia, corrupción, discriminación entre otros factores de riesgo. Fernández-Berrocal et al. (2001) sugieren características de orden cultural como estas podrían ser modificadas mediante procesos educativos que contemplen rubos orientados al desarrollo socioemocional.

Además, a lo largo de las últimas décadas la inclusión de estrategias educativas orientadas a fomentar la IE ha demostrado ser un elemento importante a la hora de pensar la educación para las nuevas generaciones y sociedades del siglo XXI (OCDE, 2016). En diferentes investigaciones, se ha encontrado que, los programas educativos en los que se vincula el fortalecimiento de la IE, se promueve el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, se favorece el desarrollo de la personalidad, de las relaciones y hace posible la prevención de trastornos sociales a temprana edad (Extremera & Berrocal, 2003). Implementar nuevas temáticas educativas que promuevan y refuercen la IE, y consecuentemente, el desarrollo de habilidades socioemocionales y no únicamente habilidades cognitivas, permite generar una mejor conciencia sobre los procesos que se llevan a cabo en los centros de educación.

Por lo que la relevancia de esta investigación recae en el estudio de la relación que tiene la emocionalidad de los estudiantes a través de sus propias percepciones y las proporciones de sus propias capacidades académicas. Comprender como medían estas dos variables en el ámbito educativo lleva hacia la reflexión del abordaje de elementos como la salud mental y

las capacidades de autogestión directamente desde la educación. Promover el análisis de la inteligencia emocional en los entornos virtuales puede brindar luces para la intervención y mejora de programas académicos en los que se puedan fomentar esta inteligencia como hito a desarrollar en el estudiantado.

El aporte que se busca desde esta investigación es promover la importancia de la interdisciplinariedad con la psicología en la educación, pues es a través de esta se pueden generar nuevos campos de estudio, nuevas perspectivas y formas de abordaje en la educación. Es comprender que los alcances de la educación pueden ir más allá de los conocimientos técnicos, que puede brindar una formación para la vida en sus diferentes esferas. Sobre todo, en la educación superior, un escenario en los que estudiantes desarrollan y consolidan conductas, aptitudes y formas de entender la realidad que los rodea.

### **1.3 Preguntas de investigación**

#### **Pregunta general**

- ❖ ¿Cuál es la relación entre la Inteligencia Emocional y la autoeficacia académica de estudiantes de un curso curricular adecuado para el fomento de la inteligencia emocional desarrollado en modalidad virtual?

#### **Preguntas específicas**

- ❖ ¿Qué efecto puede tener la implementación de contenidos orientados al fomento de la inteligencia emocional en un curso curricular en modalidad virtual para estudiantes?
- ❖ ¿Cómo se puede fomentar la inteligencia emocional a través de contenidos educativos en estudiantes de educación de nivel superior?
- ❖ ¿Cómo se puede evaluar la inteligencia emocional y la autoeficacia académica de estudiantes de nivel superior en un curso curricular de desarrollo psicológico en modalidad virtual asincrónico?
- ❖ ¿Qué características tiene la autoeficacia académica en estudiantes de educación superior en un curso en modalidad virtual?
- ❖ ¿Cómo se relaciona ello con la inteligencia emocional en estudiantes de educación superior en un curso en modalidad virtual?
- ❖ ¿De qué manera los estudiantes articulan los contenidos orientados al fomento de la inteligencia emocional con su experiencia?

### **1.4 Objetivos**

Objetivo general:

Analizar la relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica de estudiantes de educación superior en un curso curricular adecuado al fomento de la inteligencia emocional en modalidad virtual.

Objetivos específicos:

- ❖ Adecuar e implementar un curso curricular de desarrollo psicológico con contenidos para el fomento de la inteligencia emocional.
- ❖ Identificar y describir la inteligencia emocional y la autoeficacia académica de estudiantes de educación en un curso curricular adecuado al fomento de la inteligencia emocional.
- ❖ Evaluar el efecto de un curso curricular virtual adecuado al fomento de la inteligencia emocional en la autoeficacia académica de estudiantes de educación superior.

## **1.5 Hipótesis**

H1: Existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica de estudiantes universitarios un curso de modalidad virtual.

H2: Estudiantes de Lic. en Educación del ICE con mayor inteligencia emocional tienden a tener mayor autoeficacia en un curso curricular de modalidad virtual.

Ho: No existe relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica percibida de estudiantes universitarios de Lic. en educación.

## 2. ANTECEDENTES

La Inteligencia Emocional (IE), un concepto en auge desde hace pocas décadas se comenzó a configurar cómo un elemento nuevo en escenarios educativos, debido a que su aplicación en el aula no solo resulta ser importante sino un aspecto clave para los modelos de formación integral (Colorado, 2011). Más allá de las habilidades y competencias cognitivas, a partir de las cuales están estructurados los modelos educativos conocidos, instituciones e investigadores han puesto sus esfuerzos en el desarrollo de nuevas actividades, contenidos y programas enfocados al desenvolvimiento de habilidades y competencias socioemocionales (Durlak et al., 2007; Abellán, et al., 2020). Dichas habilidades/competencias, permiten una mejoría en las relaciones sociales o el desempeño en diversas actividades, en tanto que están orientadas a potenciar el desenvolvimiento en entornos sociales a partir de la inteligencia emocional (Extremera & Berrocal, 2003).

Como la capacidad de reconocer, manejar nuestros sentimientos/emociones, y también como la capacidad de dar buen manejo a las relaciones sociales (Goleman, 1995), la IE se torna relevante como concepto de desarrollo en el ámbito educativo, pues es un área de conocimiento que más allá del aporte a la formación de lo técnico, teórico, contribuye al desarrollo del saber ser, lo relacionado con las actitudes ante la vida, las relaciones y el yo mismo. Goleman (1995) refiere que la IE puede ser entendida como una competencia interpersonal que contribuye a un desempeño exitoso en diversas esferas de la vida cotidiana a partir del reconocimiento, manejo y conciencia de los estados anímicos/emocionales. La proliferación de este término (IE) y su reciente aplicabilidad en el aula ha provocado el surgimiento de diversas propuestas educativas, como la educación emocional (Bisquerra, 2000), educación afectiva (De la Caba, 2001), educación socioemocional (Montoya, 2018), entre otras.

Esto ha hecho que, a través del tiempo, los modelos educativos se hayan acoplado a las necesidades contextuales y la innovación social, con la finalidad de comprometerse al avance de la sociedad. Tanto la tecnología cómo las nuevas exigencias de los tiempos modernos han jugado un papel importantísimo en el desarrollo de nuevas estrategias, modalidades y recursos para llevar los alcances de la educación cada vez más lejos, orientando los currículos a establecer un vínculo entre el conocimiento (Saber) y todo lo relacionado con las emociones (Saber ser) (Sánchez, Amar, & Triadú, 2018), incluyendo así lo humano y social. En el caso de la educación superior, el desarrollo de competencias, habilidades, capacidades, la obtención de conocimientos se han transformado en una necesidad para responder adecuadamente a dicho cambio social, a las tendencias y a las demandas cambiantes del mundo productivo (Casanova, Canquiz, Chacín, & González, 2018). Aún con dilemas y limitaciones, se han logrado materializar iniciativas que pretenden incluir en los currículos la formación integral como un aspecto clave en educación.

Sin embargo, la discusión acerca de la implementación de estas nuevas dimensiones en los currículos y programas educativos no debe ser sobre el qué enseñar, sino más bien el cómo; las vías óptimas para el aprendizaje desde lo afectivo, lo emocional. Al respecto, Colorado (2011) critica que la educación se ha centrado más en la introducción de los estudiantes al conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas, dejando de lado esta otra parte del aprendizaje. Aún peor que esta situación es que se pretenda enseñar lo afectivo de la misma forma en la que se enseña lo cognitivo, es decir, recurrir a ejercicios como la trasmisión de



conocimiento sin articular ello con la realidad de las situaciones o cotidianidad para abordar temáticas tan complejas como la dimensión emocional.

La gran mayoría de los esfuerzos puestos en el ámbito educativo, se han concentrado en formar y fortalecer campos del conocimiento en ciencias, literatura, el civismo, la historia, sociedad y disciplinas específicas en el caso de la educación superior. Sin embargo, esto solo representa una mirada estrecha de los componentes de la educación, de lo que se debe aprender y lo que se debe enseñar, apartando la mirada de otras cuestiones igual de importantes, como el aprender a ser, (como sujeto social e individual).

Este trabajo parte de la idea de que, la educación no solo debe proponer el aprendizaje a partir del conocimiento, sino también de la experiencia, a través de lo significativo. En el pasado se han criticado los modelos educativos por su incapacidad de formar íntegramente a niños, jóvenes y adultos, pues al concebir los procesos aprendizaje una transferencia neta de información, los estudiantes pierden la posibilidad de construir conocimiento, es decir, se desaprovecha su capacidad de hacer algo más con el saber. Inclusive, cuando se trata de lo humano, social, lo relacional, puede que se falle en la forma de abordar estas temáticas.

En la actualidad se han planteado iniciativas que buscan desarrollar en profundidad competencias, habilidades y perspectivas relacionadas al saber ser. La educación socioemocional, por ejemplo, surge como una respuesta a múltiples necesidades contextuales y a la búsqueda de nuevas vías de formación integral. Es menester tener en cuenta este enfoque educativo es un complemento importante de los nuevos modelos de enseñanza del siglo XXI (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016) en los que se enfatiza la adquisición de habilidades blandas e interpersonales, necesarias para el desenvolvimiento social. Estudios como los de Graczyk et al., (2000), Edwards, Espinosa & Mena (2009) y Villar (1999), han documentado los beneficios de la inclusión de estas propuestas de enseñanza en el aula. A partir del conocimiento y manejo de las emociones es posible incidir positivamente en el rendimiento académico, en la salud mental y en problemáticas que se pueden presentar en el aula como violencia escolar y dificultad en relaciones sociales, bullying escolar, drogadicción, desmotivación etc. (Salguero et al., 2011; Bernal, 2017; Castillo et al., 2015; Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013; Fernández et al., 2015).

En el caso mexicano, la educación socioemocional es un elemento reciente de la Nueva Escuela Mexicana que se implementa con miras de mejorar el proceso educativo en entornos de aprendizaje. Las competencias y habilidades para la educación socioemocional son el foco de los sistemas educativos que buscan promover el desarrollo de este tipo de capacidades en jóvenes. Su finalidad no solo termina en un desarrollo íntegro de personas, sino también en la adaptación a la vida en sociedad, en pro del conocimiento de cualidades humanas y comportamentales (SEP, 2019). Nuevos ejes curriculares son añadidos a la educación desde el nivel preescolar, básico, secundaria, centrados en el desarrollo socioemocional de estudiantes (SEP, 2019) y media superior con programas como “Construye T<sup>2</sup>”, que tiene como finalidad desarrollar habilidades sociales, actitudinales y vocacionales a partir de

---

<sup>2</sup> Véase información más detallada acerca del programa “Construye T” es la página web oficial: <http://construyet.sep.gob.mx/>

contenidos enfocados en la reflexión de las emociones, comportamientos o conductas<sup>3</sup> en miras de una mejora social y laboral enfocada en la consecución de metas (SEP, 2018).

La Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en la Educación Media Superior (ENEIVEMS), realizada en el 2013 con una muestra de mil 500 estudiantes de 15 entidades federativas diferentes, señala que, en los estudiantes de educación media superior, el 68.6% ha sufrido algún tipo de violencia, sea psicológica, física o verbal, un 13.5% ha tenido acceso a sustancias ilícitas, el 18% práctica ausentismo debido la violencia y otros factores. Más recientemente, datos del 2018 indican que el 56% de los jóvenes encuestados presentan malestar emocional, el 48% perciben problemáticas referentes a las relaciones sociales, el 36% sienten frustración o fracaso y el 32% refieren que no se sienten valorados por profesores en el ámbito educativo (Secretaría de Educación Pública, [S.E.P.], (s.f.), citado en Lack, & González, 2019), esto sin mencionar las cuestiones de fondo que permean la salud mental, que podrían ser mitigadas mediante la implementación de estos nuevos enfoques educativos.

Cómo se mencionó anteriormente, este nuevo enfoque cubre a la educación básica y media superior, sin embargo, en los contextos universitarios la promoción de estas competencias es muy poco vista. Al respecto, Montoya (2018), sobre la educación emocional en la educación superior, cita:

*“En la parte instrumental en el aula se requiere la planificación de experiencias y actividades de aprendizaje que propicien la reflexión, dirigidas a objetivos específicos y con los recursos disponibles, apoyadas en el desarrollo de cualidades éticas y afectivas. En especial, que contribuyan a fortalecer la autoestima, el autocontrol, la autonomía y la capacidad de interrelación personal”.* (p. 14)

Es importante pensar en una educación guiada a la comprensión de la dimensión emocional en la educación superior. Dada sus características, es posible hablar de un efecto Insight<sup>4</sup> que se podría generar en estudiantes mediante contenidos y actividades. Lo anterior resulta relevante en los contextos educativos, pues la universidad se configura como una etapa crucial donde se consolidan pensamientos, comportamientos, perspectivas y actitudes ante la vida. Por ello vale la pena explorar esta dimensión en la formación de estudiantes de educación superior, no solamente como aspecto profesionalizante en el proceso formativo, sino también un nicho de desarrollo personal.

En tanto a la relación que se presume entre los programas con estrategias de educación emocional y el reforzamiento de habilidades socioemocionales, continuamente es asociado a las diversas mejoras de aspectos en los ámbitos educativos y posteriormente en otros, como el laboral y la vida adulta en general. Principalmente se ha encontrado que, aunque la estrategia difiera, la relación de estas con el fortalecimiento y fomento de la IE es positiva.

---

<sup>3</sup> El impacto del programa en el desarrollo de habilidades socioemocionales es estudiantes de educación media superior puede verse en el siguiente estudio: Tizoc, J. I. G., & Ruíz, E. M. M. (2021). Impacto del programa Construye-T en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación media superior. *Temas selectos de psicología y educación*, 48.

<sup>4</sup> El insight es un proceso mediante el cual se llega a un nivel de conciencia que permite la resolución de problemas personales, adquisición de nuevos conocimientos y cambios. Véase, por ejemplo: Palma, B., & Cosmelli, D. (2008). Aportes de la Psicología y las Neurociencias al concepto del “Insight”: la necesidad de un marco integrativo de estudio y desarrollo. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 3(2), 14-27.

López-Mondéjar & Pastor (2017) concluyeron en un estudio sobre metodologías de aprendizaje colaborativo que, estas estrategias ayudan a mejorar habilidades socioemocionales como la empatía, el asertividad y el consenso con otros. Según las autoras, las mediciones de los cuestionarios que evaluaban las capacidades socioemocionales evidenciaron que los estudiantes notaban mejorías en su relación con otros, haciendo que los grupos de trabajo fueran más efectivos.

Otro ejemplo clave de este tipo de programas es el Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) enfocado en la enseñanza de habilidades socioemocionales. Sus resultados han sido estudiados durante años, dando cuenta mejoras significativas en el relacionamiento y desempeño de jóvenes de diversas edades (Durlaket et al., 2007). Edwards, Espinosa & Mena (2009) hacen un recorrido de estudios en donde la implementación de este programa ha brindado resultados positivos referente a problemáticas y aspectos de la vida escolar de escuelas estadounidenses y británicas.

En este sentido, el estudio de la promoción de la IE en estudiantes de educación es una característica importante para identificar la forma en que se están formando futuros profesionales.

Luzuriaga (2018) realizó un estudio de la inteligencia emocional en estudiantes de ciencias sociales y humanidades en una universidad de México a través de técnicas mixtas que comprendían el uso de pruebas como Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y entrevistas semiestructuradas para indagar sobre sus habilidades socioemocionales. Allí encontró que los estudiantes con mayores puntajes en IE, proporcionados por los test, tendían a ejemplificar e identificar numerosas situaciones personales donde se observan las habilidades propuestas por el modelo de Salovey y Mayer (1997, citado en Luzuriaga, 2018, p. 237).

Silva (2012) hace un estudio sobre la influencia de la IE en el aprendizaje significativo de la Facultad de Educación, Comunicación, y Humanidades en la especialidad de Ciencias sociales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmannde Tacna, donde llegó a la conclusión de que un nivel adecuado de inteligencia emocional, en sus componentes de percepción, comprensión y regulación de emociones, permite un aprendizaje más significativo en estudiantes de dicha especialidad. Los resultados se obtuvieron a partir de la aplicación de la prueba Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y una prueba de aprendizaje significativo, cuyos valores fueron correlacionados.

Por otra parte, Porra et al. (2020), afirman que es necesario incluir en la formación del futuro profesorado el desarrollo de capacidades socioemocionales asociadas a la IE, como una herramienta clave para lograr enseñanza de calidad. A través de la aplicación de la prueba Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y la escala de Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) para evaluar empatía, midieron en estudiantes de educación en comparativa con estudiantes de medicina, el nivel de inteligencia emocional para analizar si existen diferencias entre estudiantes de primer y cuarto año asociados a la percepción de sus niveles de IE. El estudio concluye a partir de los resultados que, es preciso cambiar el currículo de las carreras en educación para fomentar las habilidades empáticas.

Ya propiamente sobre los maestros, Barrientos, Sánchez & Arigita, (2019), investigan la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en el profesorado. El objetivo del estudio se centró en conocer la relación entre la formación en inteligencia emocional que

deben poseer los docentes y su capacidad de gestionar el clima emocional en las aulas, aspecto importante en la calidad de la enseñanza. A través de un estudio descriptivo, sus resultados mostraron que los docentes tienen la percepción de no haber sido instruidos en aptitudes emocionales, por lo que resultaría necesario la inclusión de estrategias educativas en la formación docente orientadas al desarrollo socioemocional.

Sobre el aprendizaje en entornos virtuales, Kumar, Muniandy y Yahaya, (2016) hacen un análisis del efecto de la inteligencia emocional (IE) sobre el logro, la motivación intrínseca y la satisfacción percibida mediante la educación en un ambiente multimedia de aprendizaje orientado a inducir emociones. Allí, se concluyó que una estrategia que incluía diseños que indujeron a emociones positivas fueron más atractivos para estudiantes con baja inteligencia emocional. Dichos resultados demostraron que los estudiantes con menor inteligencia emocional prefieren la interacción online que la social al tratarse de emociones. Este es un dato importante ya que permite generar intervenciones en estudiantes con bajas habilidades socioemocionales más adecuadamente por medios virtuales. Abre las puertas a nuevas formas de interacción que permitirán mejorar la relación de estudiantes y maestros con los contenidos de los cursos.

Estudios como el de Buzdar, Ali y Tariq (2016) recomiendan la inclusión de estrategias pedagógicas orientadas a la promoción de la inteligencia emocional, ya que han determinado que su uso impacta positivamente en la preparación y aprehensión de conocimientos en entornos virtuales de aprendizaje. Concluyen que la IE es un aspecto que tiene efectos significantes para la preparación en el aprendizaje online, por lo que es pertinente incluirla pedagógicamente en los programas escolares.

Con relación al desempeño académico en entornos virtuales de aprendizaje, Goodwin (2016) encontró que hay una relación directa entre la IE y el éxito académico. Mediante la implementación de un programa de desarrollo de habilidades de IE en un programa de educación online, halló que su implementación ayudó y mejoró el éxito de estudiantes de una escuela de negocios online. Habilidades como la empatía, la toma de decisiones, la conciencia social y el liderazgo fueron impulsadas a mejorar con el programa de entrenamiento de IE, evidenciado en la mejora de calificaciones y notas. El aprendizaje de competencias sociales y emocionales en entornos de aprendizaje virtual está directamente relacionado con el éxito académico, ya que permite regular emociones y mejorar la comunicación dentro de estos programas de estudio online (Goodwin, 2016).

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 Educación socioemocional: Punto de partida para el análisis en el contexto educativo

La educación socioemocional es un elemento emergente en la estructura de muchos modelos educativos que toma fuerza debido a la importancia de su aporte en el desarrollo humano. Su inclusión en los sistemas educativos pretende optimizar el desarrollo integral en las esferas de lo emocional, social, moral, intelectual, (Bisquerra, 2009, p. 158). Por lo que no solo se aspira a generar cambios cognitivos en los espacios educativos, sino también conductuales, simbólicos y relacionales. Bisquerra (2009) menciona que:

*“La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 158).*

Retomando la idea de Bisquerra, la importancia de la educación social y emocional también deviene de la necesidad de desarrollar en las personas resiliencia y prevención ante situaciones y adversidades que se presentan en la vida diaria. Problemáticas como el estrés, ansiedad, depresión, violencia, consumo y dependencia de drogas, entre otros factores, no solamente hacen parte de la vida adulta, sino también del aula, por lo que la educación emocional, aparte de ser un enfoque educativo, funciona también como un sistema de prevención primario (Bisquerra, 2009).

Derivado de lo anterior, la educación con enfoque hacia emociones es un elemento de los modelos educativos que se centra en la construcción de conocimiento a partir de la dimensión emocional y la conciencia social, con la finalidad de provocar cambios en relación con los comportamientos y procesos mentales de las personas, otorgándole un sentido integral a la educación. Estas nuevas propuestas educativas tienen como finalidad promover mediante actividades y contenidos, el desarrollo y reforzamiento de la IE, que hace parte de una nueva generación de conocimientos y actitudes también denominadas Habilidades del Siglo XXI (OCDE, 2016).

La presente investigación toma como objetos de estudio la IE y la autoeficacia en los entornos educativos. Se parte de la idea de que esta inteligencia puede ser promovida a partir de la implementación de actividades, contenidos y tareas estructuradas hacia al conocimiento, identificación y manejo de emociones, que consecuentemente ayudarían a mejorar otras capacidades como la autoeficacia y aspectos del proceso de aprendizaje como el desempeño académico.

Las actividades educativas orientadas a ampliar los conocimientos sobre las emociones pueden entenderse como los diseños de contenidos, saberes, prácticas y evaluaciones, que

buscan promover el fortalecimiento de la IE. Son contenidos educativos que se abordan desde una dimensión cognitivo-afectiva promoviendo la reflexión sobre sí mismo y los demás (De La Torre, 2000). Estas actividades guiadas por dimensiones emocionales del aprendizaje se centran en componentes que buscan desarrollar y explorar aspectos de la personalidad, de las relaciones sociales y las buenas conductas, partiendo desde el conocimiento de las emociones, la autoconciencia, la conciencia social, la empatía y la introspección.

En el contexto iberoamericano también se proponen contenidos, actividades y demás para formular estrategias que permitan generar mediante procesos educativos el desenvolvimiento de esta inteligencia. Los más relevantes de habla hispana, Berrocal & Pacheco (2005) han propuesto modelos de educación y evaluación de la IE como constructo principal de las habilidades socioemocionales en el contexto español bajo la luz de la perspectiva del desarrollo emocional de Mayer & Salovey (1997). Esta perspectiva propone cuatro habilidades básicas a desarrollar mediante actividades: la percepción, asimilación, comprensión y la regulación emocional, que posteriormente pueden ser evaluadas de formas cuantitativa y cualitativa por medio de test y ejercicios.

De La Torre (2000) también propone, en un marco de acción más amplio, estrategias que pueden incentivar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Hace una crítica hacia la formulación de estrategias que solo se centran en la transmisión del conocimiento. Ante esto, propone que estas, dirigidas al desarrollo de las emociones “deben estar vinculadas a elementos cognitivos-afectivos, generando climas de diálogos, posibilitando el intercambio de ideas, sentimientos, creencias, actitudes, entre otros aspectos, que permiten el desarrollo de habilidades socioemocionales” (De la Torre, 2000, p. 543). Su principal propuesta es el Modelo ORA (Observar, Reflexionar, Aplicar) que busca incentivar la conciencia de esta dimensión (emocional), mediante la observación de situaciones a las cuales sea posible comparar y analizar, para relacionar estas experiencias con las propias, repensándolas y aplicando dichos conocimientos como parte de una proyección reflexiva personal. A este modelo se le suman otras estrategias que sirven de herramientas creativas, como el cine para analizar o proyectar emociones y la integración didáctica creativa, que parte de las preguntas para crear conciencia sobre sí mismo (De la Torre, 2000).

A nivel macro, E.E.U.U establece en su sistema educativo asignaturas y contenidos con los que se busca el desarrollo de la IE, y consecuentemente, habilidades socioemocionales de estudiantes, desde preescolar hasta la preparatoria. El programa Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) busca mediante la implementación de actividades, contenidos y prácticas orientadas a conocimiento emocional, mejoras en la salud mental y el desarrollo de habilidades socioemocionales de jóvenes de todas las edades. Su objetivo principal es establecer el modelo de aprendizaje social y emocional, SEL () por sus siglas en inglés (Graczyk et al., 2000). A lo largo de su implementación ha logrado demostrar efectos positivos y significativos en el desarrollo de la sociabilidad y emocionalidad de estudiantes,

consecuentemente, de habilidades socioemocionales al establecerse como un elemento de la educación estadounidense (Durlak et al., 2007).

A partir de la revisión de Bisquerra (2009), De la Torre (2000), Fernández & Berrocal (2003), entre otros, se identifica que la propuesta teórica se orienta hacia la educación con componentes emocionales, centrada en el fomento y promoción de la IE, elemento clave de esta propuesta.

### **3.2 Discusión sobre el modelo de inteligencia emocional**

En el siglo XXI las habilidades y destrezas como la percepción, la comprensión y la regulación de emociones, componentes de la Inteligencia Emocional (IE) e importantes para el manejo de relaciones sociales, ha sido el punto de mira de sistemas educativos, con el objetivo de mejorar las capacidades como la autoeficacia académica dentro de sus espacios de enseñanza. En Norteamérica, Europa y recientemente en América latina, el desarrollo de la IE en entornos educativos se ha configurado como un elemento transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya se incluyen ejes curriculares desde los primeros niveles educativos, con la finalidad de desarrollar con mayor efectividad a lo largo del proceso de desarrollo escolar dichas habilidades. Estas se perciben como una capacidad de conciencia social que permite mirar, más allá de lo cognitivo, aspectos ligados a lo social, relacional y afectivo.

Sin embargo, el concepto de inteligencia emocional (IE) ha sido objeto de diferentes perspectivas y teorías desde su apogeo en la década de los 90's, por ello, también es víctima de un uso indiscriminado de su terminología (Fragoso-Luzuriaga, R., 2015). En las últimas tres décadas han surgido psicólogos, pedagogos e investigadores que se han referido a esta inteligencia desde varias posturas, caracterizándose, unos como un conjunto de habilidades, otros como una competencia o como una característica relacionada a los rasgos de personalidad. Según Fragoso-Luzuriaga (2015), se han conceptualizado y operacionalizado la IE en tres modelos diferenciados; el de habilidad, propuesto principalmente por Mayer & Salovey (1990) (1997); el mixto, donde se agrupan autores como Goleman (1995), Bar on (1997); y el de competencias, propuesto Saarni (1997) y Bisquerra (2000).

Desde la perspectiva de esta investigación, se tiene como marco general la inteligencia emocional, sin embargo, hay una variante de esta que es la inteligencia Emocional Percibida (IEP), definida por Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos & Extremera (2001) como el metaconocimiento que tiene el sujeto sobre sus propias habilidades socioemocionales. Aunque existen formas directas y objetivas de evaluar la IE como el Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test (MSCEIT) y el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), cuya validación es ampliamente reconocida, en esta ocasión se usará el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) en su versión de 24 reactivos, que indaga a manera de auto informe la propia revisión del sujeto sobre sus capacidades emocionales. Esto es en sí, una

autopercepción sobre sus propias habilidades y alcances, factor que es importante analizar al lado de la autoeficacia, pues esta también es una evaluación sobre sí mismo que puede resultar determinante en la forma de actuar y responder a las situaciones de los sujetos.

Por otra parte, La ambigüedad en los términos referentes al estudio de la IE se puede reflejar en la cantidad de estudios que usan como sinónimos de esta las habilidades socioemocionales o competencias emocionales para referirse sobre todo a su desarrollo en los entornos educativos. Por ejemplo, López-Mondéjar & Tomas Pastor (2017) proponen que las habilidades socioemocionales son herramientas muy útiles en el campo educativo para abordar emociones negativas en contextos sociales de aprendizaje. Esta mirada propone que estas habilidades son competencias que posibilitan una mejor relación y comunicación con otros, que contribuyen al control de sí mismo y de los demás.

Goodwin (2016) por su parte define la IE como la toma de conciencia y el reconocimiento de los sentimientos, necesidades de sí mismo o de otros con el objetivo de articular acciones y pensamientos para posteriormente fijarse metas a largo plazo. Toma a consideración el modelo de Goleman (1995) que comprende la autoconciencia, el automanejo, las habilidades interpersonales e intrapersonales como aspectos que mejoran la comunicación y la solución de problemas. Plantea que esta inteligencia incide en el logro académico tanto en modelos tradicionales educativos como en los entornos de aprendizaje online y en el desarrollo del liderazgo como habilidad.

Encinas y Chauca (2020) entienden la inteligencia emocional como la percepción individual de las disposiciones emocionales y como el reconocimiento, manejo, uso y entendimiento de las propias emociones y las de los demás. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional hace parte de unas habilidades sociales que, pueden ser entrenadas o desarrolladas para posibilitar un mejor manejo de las emociones en procesos como toma de decisiones, aprendizaje y adaptación a tecnologías digitales. También, se parte de que hay diferencias biológicas, educativas y sociales que inciden en las competencias emocionales entre géneros, habiendo una disparidad de distintos niveles de inteligencia emocional entre hombres y mujeres.

Es así, que para efecto de la siguiente investigación es necesario hacer un recorrido por los distintos modelos de la IE con el objetivo de clarificar la postura desde la cual se asumirá este concepto, pues es preciso aclarar cuál es la fuente de esta elección.

### **3.2.1 Modelo de habilidades socioemocionales Mixto**

Goleman (1995) y Bar-on (1997) perciben la IE como una mezcla de distintos aspectos que engloban rasgos de personalidad, competencias socioemocionales, motivación y habilidades cognitivas. Para Goleman (1995), la IE es un conjunto de competencias emocionales y habilidades sociales que sirven para reconocer sentimientos y emociones, hacer un adecuado uso de estas para responder adaptativamente a problemas vitales y las exigencias del entorno.



Este modelo está constituido por 4 componentes esenciales: la autoconciencia, como la capacidad de introspección sobre las emociones; autorregulación como el control de las emociones; la empatía como la capacidad de entender estados emocionales de otros, y las habilidades sociales, haciendo referencia a habilidades interpersonales de relacionamiento.

Mientras que, Bar-on entiende la IE como un constructo de varios componentes, entre competencias y habilidades, que “determinan cuán efectivamente los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y afrontan las demandas de la vida cotidiana” (Bar on, 2010, 2006), siendo las competencias, dimensiones como la intrapersonal, interpersonal, la adaptabilidad, de manejo del estrés, y del estado de ánimo en general.

Los rasgos de personalidad que hacen parte de las perspectivas manejadas por estos autores son aspectos que influyen las conductas o acciones guiadas por emociones y estados emocionales, pero hacen más compleja la medición de la IE. Dichos rasgos son meramente subjetivos, por lo cual, al analizar la IE desde esta perspectiva llevaría la investigación a evaluar aspectos cualitativos mucho más personalizados. Ciertamente el modelo mixto de Goleman y Bar-on, se configura como una de las principales perspectivas para analizar la IE y sus habilidades, pero su sesgo hacia la personalidad puede llevar a conclusiones mucho más complejas que difícilmente pueden ser generalizadas.

Además, estos modelos mixtos también han recibido críticas en cuanto a la dificultad que puede tener su operacionalización, pues la distinción entre habilidades y competencias parecen no estar claras o bien definidas (Hedlund y Sternberg, 2000).

### **3.2.2 Modelo de competencias emocionales**

Saarni (1999) (2000), concibe la IE como un sistema de competencias emocionales que “[...] está articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma” (Citado en Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 119). Este modelo integra otros como el modelo relacional de la emoción, el modelo funcionalista de la emoción y el modelo socio constructivista de la emoción, gracias a los cuales concreta ocho competencias básicas: Conciencia emocional de uno mismo; habilidad para discernir y entender las emociones de otros; habilidad para usar el lenguaje y expresiones propias de la emoción; capacidad de empatía; habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa; habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes; conciencia de comunicación emocional en las relaciones; La capacidad de la autoeficacia emocional.

Otro autor que retoma la postura de las competencias emocionales es Bisquerra (2009) definiendo estas como:

*“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (Bisquerra 2003, 2007, 2009, citado en Fragoso-Luzuriaga, 2015. p. 120).*

Esta perspectiva acoge 5 competencias emocionales: Conciencia emocional; regulación emocional, autonomía emocional; competencia social; y las competencias para la vida y el bienestar. Si bien, estas dimensiones propuestas por Bisquerra para la IE convergen con las propuestas de los modelos de habilidad y mixtos, el autor hace un énfasis muy especial de estos componentes como aspectos a desarrollar en los sistemas educativos, centrados en el desarrollo infantil y adolescente. No obstante, al ligarse a los ámbitos educativos, no resulta difícil ligarlos al contexto de la educación superior.

### **3.2.3 Modelo de habilidades socioemocionales de Mayer y Salovey**

Por otra parte, el modelo de Mayer y Salovey (1990) está fundamentado en un enfoque cognitivista del procesamiento de la información. Este enfoque tiene tres esferas conceptuales desde las que se conciben habilidades representativas de este modelo: la esfera cognitiva, afectiva y la motivacional. Salovey y Mayer abordan únicamente las esferas de lo cognitivo, donde descansan conceptos como el de inteligencia, relacionado a los procesos mentales y la esfera de lo afectivo, donde se enmarcan las emociones (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 117). Así, conciben la IE como un conjunto de habilidades que permiten entender las emociones desde una postura cognitivo-afectiva. Definen entonces la IE como:

*“Una característica de la inteligencia social que incluye un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones” (Salovey & Mayer, 1997, p. 10)*

A partir de lo anterior, la IE se operacionaliza en el modelo de 4 componentes de Salovey & Mayer (1997), conformado por habilidades que giran en torno al procesamiento de la información emocional: **la Percepción emocional**, como la capacidad de reconocer las emociones en sí mismo y en los demás; **la Asimilación emocional**, como la capacidad de generar y dar uso a las emociones para comunicarlas; **la Comprensión emocional**, como la habilidad de comprender las emociones, sus cambios, como funcionan y la comprensión de sus significados; **la Regulación emocional**, como la habilidad de autorregular las propias emociones para guiar los pensamientos y acciones (Salovey & Mayer, 1997, citado en Berrocal & Pacheco, 2005, p. 68).

Desde esta perspectiva, los autores reconocen que no se categoriza estas habilidades como un aspecto que defina si está bien o mal comportarse de cierta manera, sino más bien, se analizan las capacidades de los sujetos para tomar decisiones, relacionado a su contexto afectivo, cultural, social y relacional.

Fragoso-Luzuriaga (2015) sostiene que este modelo se distancia de concebir la IE como una competencia emocional a diferencia de los modelos mixtos de Bar on y Goleman afirmando que: “La inteligencia emocional representa el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones mientras la competencia emocional es cuando el individuo ha alcanzado un nivel determinado de logro emocional” (p. 118), por lo que el presente modelo:

*“[...] se enfoca únicamente en habilidades de procesamiento de información que se encargan de estudiar de manera específica cómo las emociones influyen en el pensamiento y acciones, por lo que las competencias no se encuentran contempladas e incluso se establece una marcada separación” (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 119).*

Sin embargo, la diferenciación del modelo de habilidad y la concepción de competencia emocional no significa la separación de los conceptos, por el contrario, Fragoso-Luzuriaga (2015) también sostiene que ambas posturas guardan una estrecha relación.

### **3.4.1 Percepción Emocional**

De acuerdo con el modelo de inteligencia emocional Salovey y Mayer, la percepción emocional es la capacidad de identificar emociones tanto en sí mismo como en los demás; de valorar o discriminar emociones para responder adecuadamente a través del lenguaje y la conducta. Es un ejercicio de recepción y respuesta, es decir, la percepción de las emociones está ligada a su misma expresión. Por lo que se puede entender esta capacidad como un procesamiento de información primario, que filtra las emociones y rige las respuestas a las situaciones.

Guil y Mestre (2004), refieren que la percepción emocional tiene subhabilidades como (a) identificación de las emociones en los estados subjetivos propios; (b) identificación de las emociones en otras personas; (c) precisión en la expresión de emociones; y (d) discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos. Esta perspectiva va ligada a una mirada evolucionista en la que estas habilidades se desarrollan durante el proceso de crecimiento y maduración a partir de acciones como la lectura de expresiones faciales, reconocimiento de tonos de voz, e identificación de intenciones. Así entonces la percepción está ligada a aspectos como lo sociocultural, las relaciones afectivas y el desarrollo psicológico en general. Siguiendo esta idea de desarrollo, Mestré, Guil, & Brackett, (2008) sugieren que los sujetos que son emocionalmente más inteligentes conocen muy bien sus propios estados afectivos, lo que les permite hacer lecturas muy precisas de dichos estados en otras personas y así guiar una respuesta pertinente.

Hay que tener en cuenta que, en el marco de la actual investigación, dado que los estudiantes se privan de este contacto físico y cercano, se puede pensar que la aplicación dicha dimensión sería complicada, no obstante, para la intervención educativa se emplea la escritura como medio de comunicación, la cual va cargada de emociones, reconocimiento de estados

afectivo, etc. Al trabajar el tema de las emociones es recurrente que los estudiantes apelen por medio la escritura a un ejercicio reflexivo en el cual no solamente identifiquen sus propios estados y los de terceros, sino también la forma en la que expresa dichos estados. Lo que finalmente facilita el análisis de esta dimensión de forma cualitativa.

### ***3.4.2 Asimilación Emocional***

O también mencionada como la facilitación de emociones, puede verse como un paso consecuente de la percepción emocional, pues esta dimensión hace referencia al uso expreso de las emociones. Es un proceso desde el cual se dirige la atención hacia la información de manera que se pueda procesar y así mismo determinar la forma en la que se afronta los problemas (Mestré, Guil, Brackett, 2008). En sí, es entonces una habilidad centrada en la utilización de las emociones, cuyo uso inteligente corresponde a generar respuestas emociones que ayudasen a tomar decisiones, por ejemplo.

En otras palabras, también se puede entender como el efecto directo de las emociones e las cogniciones. Tiene que ver con las perspectivas que se toma a partir de la experiencia de las emociones, por lo que esta habilidad se relaciona con la forma en la que se actúa consecuentemente hacia un hecho o situación. Mestre, Palmero y Guil (2004): refieren que esta habilidad estaría compuesta de oteas cuatro subhabilidades: (a) redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos; (b) uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones); (c) capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen. (d) uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

Además, al igual que la percepción, la asimilación está ligada a una perspectiva evolucionista, donde se hace énfasis en la postura que toman los humanos a partir de la emocionalidad hacia las situaciones que les rodean. Así, se trata de un proceso en el que se procesa la información emocional, pero en vez de ir dirigido hacia la expresión propia, se dirige hacia la forma en como reaccionamos desde la emoción. Eso tiene que ver más con la toma de decisiones.

De igual forma, teniendo en cuenta el contexto de virtualidad que rodea la investigación, esta asimilación se toma en el sentido de la capacidad de procesamiento de la información que tienen las personas y de cómo piensan abordar las situaciones. Debido a la distancia no podríamos ver las reacciones de las personas, ni como guían su curso de acción ante un evento, pero si podría analizarse la forma en la que visualiza la forma de abordar situaciones, como redirecciona sus intenciones y llevan a cabo proceso de solución de problemas.

### ***3.4.3 Comprensión emocional***

De acuerdo con el modelo de inteligencia de Salovey y Mayer, la comprensión es un proceso en el cual se interioriza a un nivel cognitivo la información emocional. Lo anterior puede sonar ambiguo con relación a las dos habilidades anteriores, sin embargo, en esta lo que se puede identificar es una estructuración de las emociones enmarcadas en procesamiento de la información guiado hacia la comprensión y razonamiento de las emociones. Es la discriminación avanzada de emociones sencillas y complejas; que están cargadas de significados y que demuestra un entendimiento de causas y consecuencias de las emociones.

Mestre, Palmero y Guil (2004) identifican subhabilidades dentro de esta capacidad como: (a) comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones; (b) comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones; (c) interpretación de sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios; (d) comprensión de las transiciones entre emociones.

Para el caso de la virtualidad reconocer esta habilidad desde el modelo de Salovey y Mayer, contribuye a identificar como los estudiantes comprenden las emociones través de la escritura, pues ello implica hacer relaciones analíticas a partir de la identificación de emociones y establecer vínculos con causas. Por lo que finalmente se entiende como la capacidad de entender la complejidad del mundo emocional a través del análisis y reflexión de todo lo que rodea ser un humano sintiente/pensante.

#### ***3.4.4 Regulación Emocional***

En cuanto a la última rama del modelo de habilidades socioemocionales, la regulación emocional, de acuerdo con Salovey y Mayer, es una habilidad caracterizada por la reflexión de las emociones, tanto de las negativas como positivas, y guía propiamente un proceso de regulación en el que pueden reprimirse o sobre expresarlas. De acuerdo con lo señalado por Mestré, Guil, Brackett (2008) hay una discusión en la concepción de esta habilidad, pues debido a la cantidad de publicaciones acerca del tema, se suele confundir la regulación con el concepto de IE en sí mismo. Sin embargo la cuestión debe centrarse en que la regulación es una forma de uso moderado de las emociones para su interiorización, por lo que es una acumulación del uso del desarrollo de otras habilidades, como la expresión, el uso, la comprensión; incluso más allá de la IE la resiliencia se plantea también como una forma en la que puede entenderse el uso conjunto de estas habilidades, pues es mecanismo en el cual se procesa la información para actuar de forma moderada una vez aprendida y captado más relevante de un suceso.

Guil y Mestre (2004), Señalan que esta cuarta y última rama incluiría las siguientes subhabilidades: (a) apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables; (b) Conducción y expresión de emociones; (c) Implicación o desvinculación de los estados emocionales; (d) Dirección de las emociones propias; y (e) Dirección de las emociones en otras personas. Por lo que se entiende que este es un resultado de la puesta a prueba de las habilidades anteriores, pues tanto la percepción, como la facilitación y la comprensión de las emociones se enmarcan en todo lo que tiene que ver con la regulación de las emociones.

Ahora bien, un tema a reflexionar cuando se trata de inteligencia emocional es considerar que es ser inteligente. ¿Cómo puede determinarse si una persona es inteligente emocionalmente o no? A respuesta a esto se brindó en líneas anteriores. La moderación en la regulación de las emociones es una capacidad en la cual los sujetos no reprimen, pero tampoco exageren las emociones, no las asfixian, actúan consecuente a las normas sociales y muestran claras señales de dialogo y aprendizaje.

Se entiende que en este proceso de desarrollo de inteligencia emocional también hay otras habilidades como el de la resiliencia, que podría hacer parte por ejemplo de la regulación emocional como se mencionó anteriormente. Aprender de cada una de las situaciones es una habilidad extra que se obtiene a partir de las otras habilidades de este modelo, por lo que podría decirse es el desarrollo conjunto de varias capacidades de manejo de las emociones.

En síntesis, el modelo de Salovey y Mayer enfocado en la IE como un sistema de procesamiento de información emocional resulta ser más adecuado desde la perspectiva de las habilidades, ya que su sustento teórico es más conveniente al estar enmarcado en la teoría cognitiva, lo que permite enfocarse en cómo los procesos de pensamiento afectan e influyen las emociones. Otras perspectivas como la de Goleman, Bar on, tienen concepciones ambiguas de la IE donde se usan como sinónimos las competencias y habilidades. Aunque estén bien fundamentadas y posean un bagaje amplio de estudio, la diferenciación de los dos conceptos no es clara y representa vacíos de información. Mientras que posturas como las de Bisquerra y Saarni se sustentan desde teorías del desarrollo y competencias del entorno educativo, lo cual resulta de interés al también poder relacionarse con el rendimiento académico y los procesos de aprendizaje dentro de las aulas.

### **3.3 Autoeficacia Académica**

En el aula cómo escenario de enseñanza y aprendizaje, hay factores que pueden estar estrechamente relacionados a los niveles de inteligencia emocional y que tienen cierta influencia sobre el desempeño académico de estudiantes. Uno de estos factores es la autoeficacia. La autoeficacia se define como “las creencias que tienen las personas sobre sus propias capacidades para producir niveles de desempeño sobre eventos que influyen en sus vidas” (Bandura, 1994, p. 2). Estas creencias determinan en gran medida el cómo actúan, sienten, piensan, se motivan y se comportan las personas.

Fundamentada en la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1977), la autoeficacia es una competencia personal que se refleja en la capacidad de las personas de enfrentar diversas situaciones que pueden resultar siendo estresantes o que representen algún tipo de dificultad (Pereyra Girardi, Ronchieri-Pardo, Rivas, Trueba, Mur, & Páez-Vargas, 2018).

Delgado (2015) define también a partir de lo propuesto por Bandura (1997) como “la capacidad o convicción personal que tiene el sujeto de que pueda ejecutar exitosamente la conducta requerida para actuar o producir un resultado en una situación, actividad o dominio” (p. 1). Tiene como elemento principal las percepciones sobre su capacidad de actuar (Delgado, 2015. p. 2), por lo que esta afecta directamente los niveles de motivación, la ejecución de tareas, el logro, y su capacidad de afrontar cambios o situaciones.

Acosta, Padilla, Sánchez, Guevara, (2010) también apoyados en Bandura, refieren que no únicamente es un ejercicio de Autocontrol de las acciones, sino también de autorregulación,

de motivación y a los estados afectivos psicológicos del individuo. Sostienen que la autoeficacia percibida se puede entender como los juicios que hacen los individuos sobre sus propias capacidades, que determinan la forma en la que se organizará y ejecutará sus acciones con el fin de alcanzar un desempeño deseado (p. 69).

También, la autoeficacia puede analizarse “como un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción, que determina junto con otras variables el éxito de las propias variables (Gutiérrez, Ampara, Carminal, 2011, citado en Aguirre, Blanco, Rodríguez-Villalobos, & Ornelas, 2015).

Desde la postura de Bandura (1994), se conciben 4 procesos desde el ámbito psicológico inmersos en la autoeficacia que afectan el funcionamiento humano. Los procesos cognitivos, referentes al pensamiento, el establecimiento de metas, la visualización de escenarios y el desarrollo de estrategias de control de aspectos que afectan la vida; los procesos motivacionales, que refieren la capacidad de motivación de sí mismo en relación a la previsión de escenarios y metas; los procesos afectivos, alusivos a la capacidad de control, afrontamiento de situaciones y pensamientos, relacionados estrechamente con el manejo de la ansiedad y la depresión; y los procesos de selección, como la capacidad de control en cuanto al entorno, relacionado con la selección y evitación de actividades o estímulos que previsiblemente afectan el funcionamiento humano (Bandura, 1994).

Esta perspectiva de la autoeficacia que, si bien Bandura concibe como una competencia, están relacionadas a las posturas sobre la inteligencia emocional de Salovey y Mayer, pues aspectos como asimilación y la regulación emocional son compatibles con los factores asociados propuestos por Bandura desde una postura cognitivo-afectiva, lo que da cabida a la relación de los procesos de pensamiento cognitivos y las emociones. Lo anterior se complementa con el enfoque de procesamiento de la información emocional, el cual posee también características conceptuales relacionadas al proceso de pensamiento, reflexión y toma de decisiones.

Esta teoría representa un punto importante a la hora de pensar la inteligencia emocional y el rendimiento académico como factores determinantes en el aprendizaje. Por ejemplo, en la edad adulta, la autoeficacia tiene un papel importante en la consecución de metas, afrontamiento de situaciones problemáticas en diversos contextos, como en el de formación profesional o contextos laborales (Bandura, 1994, p. 12).

Otros autores también relacionan la autoeficacia a otros procesos de pensamiento similares que pueden relacionarse igualmente a la inteligencia emocional. Zimmerman y Schunk (1989, 2001) a partir de la idea de aprendizaje auto dirigido, entienden la autorregulación relacionada a la autoeficacia como un proceso en el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas para afrontar situaciones y funcionar en distintas áreas (p. 2, citados en Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005).

Sobre su operacionalización por medio de test psicométricos en español, varios autores se han encargado de adaptar y dar validez en contextos de habla hispana. La primera adaptación a español fue realizada por Palenzuela (1983) quien enfocó el test en la percepción de la autoeficacia relacionada a situaciones académicas en población española. Se validó una escala para la Autoeficacia general chilena (Cid, Orellana, & Barriga, 2010).

En relación al contexto mexicano, estudios como el de Aguirre, et al. (2015) demuestran la adaptabilidad de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (EAG) adaptada por Sanjuán et al. (2000) a diversidad de situaciones estresantes en situaciones académicas con un índice de confiabilidad de .928, .916 y .933 para los tres escenarios de respuesta (Autoeficacia percibida, autoeficacia deseada y autoeficacia alcanzable); Padilla, Acosta, Guevara, Gómez & González (2006) demostró en su análisis un coeficiente alfa de .85 para el test; y Acosta, Padilla, Sánchez, Guevara (2010) encontraron consistencia interna de .85 para la población mexicana que confirma la unidimensionalidad de la prueba con una análisis factorial confirmatorio, presentando una adecuada validez y confiabilidad; Palacios (2015) obtuvo un coeficiente alfa de .95, en relación a la homogeneidad de los factores utilizados en la prueba.

Para efecto de esta investigación y a partir de la exploración de esta literatura se ha desarrollado una escala de Autoeficacia Académica para la virtualidad. Tanto la escala como el proceso de desarrollo se expone en el procedimiento de la metodología. Teniendo en cuenta lo anterior, mediante la calibración y medición en la que se realizó un análisis factorial, se logró estructurar la Autoeficacia Académica (AA) en conjunto a los conceptos encontrados en la literatura. Así, se puede establecer las siguientes dimensiones para entender la forma de la autoeficacia en la virtualidad. A continuación, las dimensiones:

***Capacidad de adaptación:*** Los ítems indagan sobre la capacidad de adaptación a la modalidad virtual al explorar su respuesta a las normas y condiciones del entorno, al acople de las actividades y estilo de enseñanza del profesor y a una respuesta optimista antes las actividades de clase. Bandura (1994) refiere que las personas que suelen adaptarse más a las situaciones del contexto son más realistas e interactúan con dicha realidad más efectivamente, además poseen niveles más altos de motivación. Valdebenito (2017) argumenta que la adaptación en la educación superior es un factor importante en los estudiantes universitarios ya que ello conlleva enfrentar retos y desafíos en torno a las actividades académicas, a patrones de relaciones interpersonales con pares o maestros, los sistemas de enseñanza y evaluación.

Es decir, el estudiante desarrolla habilidades que le permiten incorporarse y funcionar en las actividades en el nivel de educación superior. Esta adaptación puede ser entendida como la permanencia y la capacidad de completar los estudios, de adaptarse a los aspectos personales como la disciplina, la tolerancia a la frustración y la persistencia, así como también a aspectos interpersonales referidos a las relaciones sociales en el contexto



académico, y la adaptación al contexto académico (Valdebenito, 2017, p. 267), esto puede incluir las normas y las dinámicas de las actividades académicas.

Valdebenito (2017) sostiene que bajo niveles de autoeficacia llevan a fenómenos como el abandono escolar, pues un indicador que refleja bajos niveles de motivación, bajas calificaciones, y la consideración de que no tiene las capacidades o recursos suficientes para culminar los estudios (p. 268).

**Capacidad de atención:** Esta categoría explora la capacidad de atención que tiene el estudiante sobre las actividades del curso virtual. Sánchez-Rosas, Takaya, & Molinari, (2017) sugiere que la atención en clase es una forma de compromiso comportamental de estudiante y está relacionado a la concentración y utilización del esfuerzo mental para atender las actividades y contenido de la clase (p. 2). Desde la anterior propuesta se concibe esta atención como una escucha activa, un seguimiento de las actividades del profesor, o la búsqueda de una posición física que le permita comprender mejor, sin embargo para efecto de la presente investigación, la atención implica una posición activa en los cursos virtuales de aprendizaje, donde se presta atención a los contenidos, a la participación de los compañeros en cuanto a las actividades y a las instrucciones y temáticas abordados por los docentes en estos espacios.

Valdebenito (2017) considera la capacidad de atención como la focalización del estudiante hacia las actividades académicas mediante proceso de captación activa de información en tanto a las actividades y dinámicas de las clases. Refiere que un bajo niveles de atención tiene menos probabilidades de éxito y reportan menos nivel de ajuste académico.

**Evitación:** La categoría indaga la sobre conductas de evitación de actividades, en relación a la eficacia en el sentido de que, a mayor puntaje de evitación, menor será el índice de cumplimiento de objetivos de los cursos y actividades virtuales. Bandura (1994) propone que bajos niveles de autoeficacia pueden provocar en los estudiantes una posición de evasión ante actividades que se perciben como retos o desafíos. Es decir que, estudiantes con un menor índice de autoeficacia podrán percibir actividades como complejas y pueden optar por evitarlas.

Alegre (2014) y Tuckman & Monetti (2011) refieren que la autoeficacia hace que el estudiante se sienta motivado por diversas tareas y cursos a los cuales tiene afinidad, mientras que evita las tareas en los que no se siente confiado, también estima cuánto tiempo dedicará a cada tarea, así como el comportamiento que adoptará al enfrentarse a situaciones complicadas.

**Autorregulación del aprendizaje:** La presente categoría indaga sobre el análisis que hacen los estudiantes de los contenidos y actividades con el fin de concretar las metas y objetivos de los cursos. Es entonces una regulación autónoma de la forma en la que se lleva el proceso de aprendizaje en los cursos virtuales. Al respecto, Alegre (2014) La autorregulación de aprendizaje también puede definirse como una manera de utilizar los

recursos que posee uno mismo para planear, controlar y analizar la ejecución frente a actividades, tareas y elaboración de productos de aprendizaje (Citando a Schunk & Zimmerman, 1995, p. 83). Es una participación activa en el proceso de aprendizaje para lograr las metas académicas (Schunk, 2012). Es un ejercicio que implica el uso de estrategias, de ejecución de actividades y compromiso para el logro de metas; es un involucramiento con los contenidos educativos en busca del éxito en las actividades académicas.

Este proceso de autorregulación para el aprendizaje está relacionado a la autonomía académica, a la eficacia en el proceso de metacognición, la motivación intrínseca y el desempeño estratégico (Perry, 2002). Por lo anterior, es un proceso donde el estudiante emplea una capacidad de análisis sobre los contenidos y actividades para identificar las finalidades y metas asignadas como objetivos del curso.

***Capacidad de participación:*** Esta categoría refiere a la capacidad del estudiante de emitir juicios y expresar ideas en general en las actividades de cursos virtuales. Bandura (1994) da a entender que factores como la confianza y motivación son predictores de realización de actividades que puedan representar retos. Buenos niveles de estos factores permitirían una buena respuesta a las actividades de los cursos virtuales.

La participación requiere una implicancia cognitiva por parte del alumno en el momento de intervenir en la conversación colectiva. A su vez, la comunicación promovida, está íntimamente ligada a la apertura de espacios para hacer posibles las contribuciones y que los significados sean compartidos. (Henzenn, Prendes, & Cadoche, 2016, p. 1).

La participación en los entornos de aprendizaje puede considerarse como una dimensión de la autoeficacia porque requiere cierto nivel de autonomía e involucramiento con los contenidos del curso, compañeros y docentes. Se considera la participación en clase como “una estrategia didáctica y evaluativa, además fomenta el aprendizaje activo que beneficia el pensamiento crítico, las habilidades para escuchar y hablar, así como la atención e involucramiento en la clase” (Taylor, et al., 2014 Citado en Pineda, Cárdenas, González-Beltrán, García, & Leyva, 2017 p. 149).

***Afrontamiento de adversidades:*** Esta categoría está dirigida a explorar los sentimientos de rechazo hacia las actividades de los cursos virtuales. Bandura (1994) refiere que bajo niveles de motivación y confianza pueden hacer ver los desafíos y retos como amenazas, por lo que naturalmente puede haber una predisposición a no realizar algunas actividades.

Dominguez-Lara (2018) refiere que eventos o actividades pueden suscitar reacciones emocionales desagradables antes, durante y después de rendirlo, denominadas de forma genérica como afrontamiento, que es definido como los esfuerzos del individuo para hacer frente a una situación estresante. Ante esto, argumenta que los estudiantes que más confían en sus capacidades académicas suelen utilizar en mayor grado la estrategia orientada a la tarea, por lo que pueden hacer frente a retos o desafíos en el contexto académico. De lo

contrario, estudiantes con índices menores de afrontamiento tienden a tener dificultades con actividades y contenidos que consideran complejos.

**Colaboración:** La colaboración por su parte, se refiere al intercambio y difusión de información con fines académicos por parte de los estudiantes; como es un elemento que tiene como medio de despliegue la comunicación, está relacionada con la interacción y la influencia mutua; y conlleva al uso de habilidades y capacidades cognitivas, meta cognitivas, psicolingüísticas, socioculturales y psicopedagógicas que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje ( Valdivieso, Carbonero, & Martín, 2013, citado en Valdebenito, M. A. B., 2017).

Dado que la colaboración implica trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, este se entiende como una metodología de enseñanza-aprendizaje que implica la compleción de una tarea de forma conjunta entre los distintos miembros del equipo, y que persigue un doble objetivo de aprendizaje: la construcción conjunta del significado por parte del equipo y la asimilación de conocimientos por parte de cada individuo (Soler, 2019).

**Confianza:** Se trata de una categoría que explora la confianza percibida para realizar actividades dentro de los cursos virtuales. Bandura refiere que altos niveles de confianza se reflejan en la capacidad de enfrentar desafíos y retos, es decir, una predisposición para llevar a cabo dichas actividades. (Bandura, 1994, p. 2).

**Eficacia percibida:** Esta categoría indaga la capacidad de los estudiantes de sentirse eficaces dentro de las mismas actividades. Se trata de reactivos que reflejan estrategias para llevar a cabo acciones en menor tiempo a lo usual dependiendo de su complejidad o las necesidades que tenga el estudiante para realizar determinadas actividades.

Al respecto, Bandura (1977) hace una diferenciación conceptual entre la autoeficacia, como una capacidad perciba para ejecutar con éxito un determinado comportamiento, acción o actividad, y las expectativas de resultados, en referencia a la probabilidad percibida de que un comportamiento producirá un determinado resultado, por lo que Cid (1994) propone que tanto la autoeficacia como la expectativa de resultados “actúan, en gran medida, como determinantes de la elección de actividades, del esfuerzo y de la persistencia en las actividades elegidas, de los patrones de pensamiento y de las respuestas emocionales” (p. 10). Desde esta perspectiva se entiende la eficacia percibida como la forma en que los estudiantes eligen y determinan el curso de sus acciones para obtener determinados resultados al acotar o fijar la atención en acciones de su interés con la finalidad de ser más eficaces.

### 3.4 Entornos de aprendizaje virtual

El fomento de la IE también ha tenido una creciente adaptación en entornos de aprendizaje virtual a través de programas educativos centrados en la expresión y conciencia de emociones. Teniendo en cuenta la actual crisis sanitaria por Covid-19, es importante resaltar la conceptualización del medio por el cual se fortalece la IE en la educación.

En razón de lo anterior, la pandemia de Covid-19 ha provocado que los gobiernos del mundo adopten nuevas estrategias tecnológicas en sus modelos educativos para garantizar su continuidad. La virtualidad se ha convertido en el nuevo medio por el cual se desarrollan los procesos educativos, brindando nuevas formas de enseñanza, aprendizaje, evaluación y relacionamiento en las aulas. Sin embargo, en esta nueva normalidad, el distanciamiento es un factor ineludible, que ha empujado obligatoriamente los procesos educativos a tener una relación estrecha con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por lo que la mediación de las tecnologías se ha configurado como un recurso importante en la educación.

Desde los años 90's, se han comenzado a fijar las miradas en esta nueva modalidad de educación, donde los recursos tecnológicos junto con la comunicación sincrónica y asincrónica han tomado importancia, estructurando las estrategias educativas que aseguran el aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. Garrison, et al. (1999) han propuesto la Community of Inquiry (CoI) o comunidades de indagación, un modelo que explora y analiza cómo se desarrollan las dinámicas de enseñanza y aprendizaje por medio de la educación mediada por tecnologías. Este modelo está constituido de tres elementos que se han identificado en un estudio sobre la educación a distancia, comprendiendo la presencia cognitiva, la presencia docente y la presencia social. Estos tres son considerados formas de transacción educativa, pues movilizan, generan y reconceptualizan conocimientos en el alumnado.

Sobre la presencia social, Rourke, Anderson, T. Garrison, & Archer, (2001) la definen como la capacidad que tienen los estudiantes de expresarse y darse a conocer, tanto social como afectivamente en un espacio de aprendizaje virtual, conformando una categoría que reúne los aspectos relacionales y sociales de la interacción en el proceso educativo por medio de las TIC.

Son diversos los estudios que demuestran el efecto de la PS (Presencia social) sobre distintos aspectos del aprendizaje online, como en el caso de la satisfacción percibida y el aprendizaje (Richardson, Maeda, y Caskurlu 2017); la PS y el logro en la construcción de conocimiento y la resolución de problemas (Rolima, et al, 2019); la PS y la mejora del desempeño de cursos en línea (d'Alessio et al., 2019; Joksimovic et al., 2015); la relación que tiene la sociabilidad, interacción social, y el espacio social con la PS (Weidlich, y Bastiaens, 2017); la relación de la PS con el desarrollo de capital social (Kovanovic, Joksimovic, y Gasevic, 2015); y la PS en las aulas virtuales síncronas de escuelas secundarias (Nippard, y Murphy, 2007).

Para el contexto actual, el aprendizaje mediado por tecnología permite una comunicación síncrona y asíncrona por medio de la web, definido como e-learning o aprendizaje electrónico. El e-learning abarca cualquier actividad educativa que emplee medios electrónicos, ya sean videoconferencias, plataformas de aprendizaje, aulas virtuales, mensajería, etc. (Peñalvo, 2005). Si bien García et al. (2001) propone que estos medios son un complemento de la educación tradicional presencial hoy en día, éstos se configuran como el medio principal por el que se resuelven todas las demandas educativas actuales. Peñalvo menciona que “El sector educativo ha encontrado en esta tecnología un excelente medio para romper con las limitantes geográficas y temporales que los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje conllevan, revolucionando, y cambiando a la vez, el concepto de educación a distancia” (2005. p. 2)

Area & Adell (2009) amplían un poco más el concepto de e-learning al definirlo como un modelo de enseñanza y aprendizaje que contiene diseños, prácticas, evaluaciones y planes formativos a través de medios como la tele formación, educación virtual, docencia en línea, cursos online, entre otros, que están dirigidos a individuos geográficamente dispersos y que manejan tiempos síncronos y asíncronos. La característica principal de este modelo es que el proceso formativo tiene lugar en un espacio virtual, donde se da la interacción entre el alumno-docente y el alumno con los contenidos (Area, & Adell, 2009, p. 2). Este nuevo espacio es donde se pueden observar y analizar las interacciones sociales, cognitivas, donde se construye el conocimiento y se desarrollan habilidades, consolidándose como el medio principal en donde ocurren las transacciones educativas.

Según lo anterior, dicha presencia social que puede ser percibida en entornos de aprendizaje virtuales, estaría estrechamente relacionada con la expresión y aprendizaje de las emociones en el aula, dando cabida al desarrollo de la IE por medio del e-learning o aprendizaje en línea. Los estudios en este campo son relativamente nuevos, pero dejan al descubierto que las dimensiones afectivas y emocionales también pueden ser parte del aprendizaje en línea.

Cleveland-Innes y Campbell (2012) consideran las emociones como un indicador de expresión social que está intrínsecamente relacionado con la expresión emocional. Por lo que la presencia de emociones está ligada directamente con la presencia de expresiones sociales, proponiendo tres categorías para su análisis, tal como la expresión afectiva, comunicación abierta, y cohesión grupal. Estos aspectos afectan la motivación y el aprendizaje en estudiantes y personas jóvenes en entornos de aprendizaje virtual. Siendo así, se habla entonces de aspectos socioemocionales que regulan la actividad, el relacionamiento y el logro académico en entornos virtuales online de aprendizaje.

Buzdar, Ali, & Tariq (2016) conceptualizan la inteligencia emocional desde la perspectiva de Neophytou (2013) como la identificación y la regulación de sentimientos humanos y desde la perspectiva de Goleman (2009) como un conjunto de competencias emocionales y sociales que afectan las conductas y funcionamiento de las personas. No obstante, también integran la mirada sobre la IE de Mayer, Salovey y Caruso (2008) como la habilidad de percibir,

entender y manejar las emociones para facilitar los procesos de pensamiento y actuación. Buzdar et al (2016) entiende entonces las habilidades emocionales como un aspecto psicológico de los estudiantes que fortalece procesos como el aprendizaje autodirigido, la motivación para aprender y el autocontrol, estableciendo una relación entre la IE y la preparación para el aprendizaje en entornos online.

Así mismo, Kumar, Muniandy, y Yahaya, (2016) Define la inteligencia emocional desde los postulados de Salovey y Mayer (1990) como la capacidad de monitorear las propias emociones y sentimientos de sí mismo y otros, para guiar así comportamientos. Así, se considera la IE como un factor primario para el éxito en el aprendizaje (Berenson, Boyles, & Weaver, 2008) que impulsa el logro de objetivos gracias al manejo de las emociones negativas, por lo que juega un papel importante en la educación de la persona al mejorar el balance individual de los estados emocionales, en el marco del aprendizaje online mediante diseños multimedia orientados a estimular la emocionalidad.

Las anteriores perspectivas ayudan a construir una noción de la IE como un aspecto transversal a la educación en el sentido del impacto y efecto que provoca sobre el desempeño, el comportamiento y el logro de metas en entornos educativos. Además, también contribuye al crecimiento y desarrollo personal de las personas, especialmente los jóvenes, mejorando sus respuestas emocionales, sociales y cognitivas a las diversas situaciones cotidianas que se presentan en el proceso de aprendizaje en entornos sociales. En últimas, la IE es un aspecto psicológico que ayuda a entender comportamientos, problemáticas, y desempeño en entornos educativos y que ayuda a mejorar procesos intrapersonales e interpersonales en los estudiantes.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1 Aspectos generales**

La presente investigación utiliza la metodología mixta. Dicha metodología consiste en la integración de procesos sistemáticos de recolección y análisis de información desde los paradigmas cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de lograr una mayor comprensión de las relaciones entre las variables inmersas en el fenómeno de estudio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2016). Este método posibilita el estudio tanto de datos estadísticos como de datos que exploran el ámbito de la subjetividad, los discursos y experiencias de los agentes.

Además, se trata de una investigación de tipo descriptiva que busca analizar la relación entre variables como la Inteligencia Emocional (IE), la Autoeficacia Académica (AA) por medio de un diseño preexperimental con medición pre y post en un solo grupo y la implementación de una intervención educativa que promueve el fomento de la inteligencia emocional a modo de estímulo. El estudio se realizó a través del análisis de una muestra de estudiantes de nivel superior no probabilística. Se recopiló información desde el paradigma cuantitativo con escalas psicométricas y desde el paradigma cualitativo con a partir de la codificación de texto de la participación de los estudiantes en la intervención educativa.

La información obtenida fue analizada a partir del modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997), y desde el enfoque cognitivo conductual de Bandura (1994) centrado en el procesamiento de la información emocional.

### **4.2 Muestra**

Los sujetos de estudio son 7 estudiantes de los programas de licenciaturas adscritos al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), inscritos en el curso "Desarrollo Psicológico del Adolescente y del Adulto". Entre los programas de licenciatura se encuentra la Lic. En Ciencias de la educación, Comunicación y Tecnología Educativa, Docencia, Educación Física, Enseñanza del Francés y Enseñanza del inglés. Los estudiantes se encuentran en 3er semestre de licenciatura. La muestra consistió en cinco hombres y dos mujeres entre rango de edad de 18 a 22 años.

### **4.3 Instrumentos**

#### **4.3.1 Trait Meta-Mood Scale en su versión de 24 ítems (TMMS 24)**

Para el análisis cuantitativo se empleó el TMMS en su versión de 24 reactivos, que indaga acerca de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP), es decir, el metaconocimiento del individuo sobre sus propias habilidades emocionales. Basado en la teoría de Mayer y Salovey (1997), sintetiza el modelo de habilidades socioemocionales a través de la evaluación de tres procesos cognitivos: la Atención Emocional (capacidad de sentir y expresar sentimientos

correctamente), la Claridad Emocional (capacidad de comprender emociones correctamente), y la Reparación Emocional (capacidad de regular emociones correctamente) (Fernández Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Cada dimensión cuenta con ocho reactivos que se evalúan mediante una escala de Likert de 5 puntos, donde el sujeto indica su grado de acuerdo con la expresión reunida en cada uno de sus ítems, siendo 1 (Nada de acuerdo) hasta 5 (Completamente de acuerdo).

La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la propia experiencia emocional de sujeto en estudio (Pacheco, & Berrocal, 2004). Para el estudio de Romero (2014) que tuvo una población con edades entre los 18 y 21 años se halló el índice de fiabilidad de .878 para la subescala de atención emocional, .874 para subescala de claridad emocional y .865 para la subescala de reparación emocional. Otros estudios como el de Estrada et al. (2016) y Luzuriaga (2018) hallaron resultados similares para población universitaria mexicana.

Para su uso en la presente investigación, esta escala se adaptó a formato digital en la plataforma Moodle del curso virtual, conservando la instrucción y formato de respuesta original. (Para ver escala TMMS 24, consultar Anexo #1). Se debe resaltar también que aspectos como la diferenciación del sexo y sus diferentes baremos, también la categorización de los puntajes, no se utilizó como recurso para la investigación. Esto debido a que la investigación no se centró en determinar que estudiante tenía alta o baja inteligencia emocional percibida, sino más bien hacer una comparación a partir de estos datos registrados en cada una de las mediciones.

#### **4.3.2 Escala de autoeficacia académica**

Se empleó una escala para la medición de la Autoeficacia Académica en entornos virtuales de aprendizaje, desarrollada, calibrada y elaborada en el marco de la presente investigación. Dicha escala indaga acerca del “performance” o autoeficacia académica percibida de estudiantes universitarios en entornos virtuales a través de 51 reactivos, agrupados en 9 dimensiones.

La escala proporciona una estimación de la autoeficacia académica percibida a partir de la propia experiencia del sujeto. Fue probada en población universitaria entre los 16 y 25 años de edad. Se halló un índice de fiabilidad de 0,881 para la subescala Adaptación, 0,858 para Atención, 0,689 para Evitación, 0,852 para Autorregulación del aprendizaje, 0,754 para Participación, 0,763 Afrontamiento de adversidades, 0,779 Colaboración, 0,584 para Confianza, y 0,411 para Eficacia percibida. La escala explica el 60% de la varianza total con un Alfa de Cronbach de 0.901.



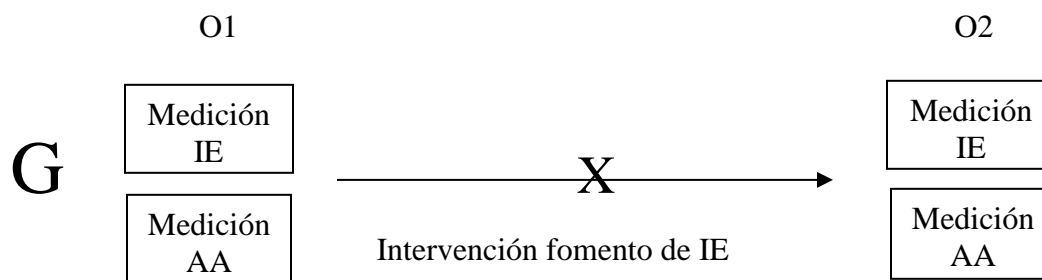
### 4.3.3 Intervención Educativa (Fase cualitativa)

Como actividad principal de recolección de información de carácter cualitativo para el presente proyecto de tesis, se realizó una intervención educativa en el marco del curso curricular “Desarrollo psicológico del adolescente y del adulto” para estudiantes de las licenciaturas en ciencias de la educación, en docencia, enseñanza del inglés, francés, tecnología y comunicación, adscritas al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

Se trata de una intervención educativa por medio de actividades con componentes orientados al aprendizaje de las emociones. Se tiene como objetivo la reflexión y aprensión de conocimientos sobre el desarrollo y el papel de la emoción en los procesos de cambio psicológico humano. Se pretende que, con la inclusión de estos contenidos y actividades se estimule en varias dimensiones los que se comprende por inteligencia emocional. De manera que, a través de ejercicios de análisis desde una perspectiva del desarrollo humano se fomentan aspectos como la percepción, asimilación, la comprensión y la regulación emocional.

### 4.4 Esquema de análisis

Este estudio es de tipo preexperimental, en el que a partir de mediciones pre y post se busca analizar las diferencias de Inteligencia Emocional Percibida y autoeficacia académica percibida. Cómo estímulo entre cada una de las dos mediciones se propone una intervención educativa con la cual se quiere analizar si su implementación puede generar algún efecto en los niveles de las dos variables mencionadas, por lo que se puede visualizar de la siguiente manera:



Siendo así:

G= Grupo de estudio

X= Estimulo o condición experimental

O1= Medición 1

O2= medición 2

El análisis de la información se plantea en partes: Por un lado, la información recabada por los métodos cuantitativos, es decir las escalas, se analizaron por medio del paquete estadístico IBM SPSS v25 a través de dos estadísticos no paramétricos: la prueba de Wilcoxon para

identificar las variaciones en las medias de las mediciones de cada una de las escalas; y la Correlación de Spearman, para analizar la correlación entre las dimensiones de la IE y la AA.

De lado cualitativo, el análisis y la interpretación de datos se hace a la luz del modelo de habilidades socioemocionales de Salovey y Mayer. Se categoriza la aparición de momentos en el que se identifique uso de las habilidades propuestas por este modelo, de manera que se pueda evidenciar que el fomento de la inteligencia emocional puede promover el uso y desarrollo de estas habilidades.

## **4.5 Procedimiento:**

El proceso investigativo que se llevó a cabo en este estudio está dividido en varias fases. En primer lugar, se trabajó en el desarrollo de una escala de autoeficacia académica, con el fin de poder comparar los niveles de inteligencia emocional con los niveles de percepción de eficacia de estudiantes universitarios en un entorno virtual de aprendizaje. Seguido, se desarrolló una intervención educativa que tuvo como propósito el fomento de la inteligencia emocional para poder observar si la implementación del concepto de inteligencia emocional en un curso curricular podría generar cambios en la percepción de los propios estados emocionales y si eso influye en los niveles de autoeficacia académica. Posterior a esta fase de desarrollo de instrumentos vino la fase de aplicación, en la cual se pusieron a prueba dichos instrumentos para finalmente pasar a la fase de análisis. Por lo que a continuación se enunciará el procedimiento realizado para materializar la investigación.

### **4.5.1 Desarrollo de una escala de Autoeficacia Académica para estudiantes universitarios en virtualidad**

Uno de los propósitos de esta investigación fue medir los niveles de Autoeficacia Académica Percibida de estudiantes universitarios en un curso curricular que se desarrolló de forma virtual. Para ello, se hizo necesario elaborar una escala que brindara en puntaje una estimación personal de la percepción de su actuación, rendimiento o participación en estos espacios académicos. Por lo que a partir de bibliografía existente se comenzó a dar forma a una serie de cuestionamientos que indagan acerca de este factor. Pero primero, para poder abordar esta variable hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

La autoeficacia percibida puede definirse como “las creencias que tienen las personas sobre sus propias capacidades para producir niveles de desempeño sobre eventos que influyen en sus vidas” (Bandura, 1994, p. 2). Ligadas a las valoraciones que hacen las personas sobre el alcance de sus propias acciones, estas creencias determinan en gran medida el cómo actúan, sienten, piensan, se motivan, se comportan y guían las personas. En palabras de Bandura: [...] “La autoeficacia percibida no tiene que ver con la cantidad de habilidades que tiene, sino con lo que cree que puede hacer con lo que tiene en una variedad de circunstancias” (Bandura, 1997, p. 37).

A razón de lo anterior, esta capacidad se operacionaliza entorno a lo que las personas creen que pueden hacer, no siendo esto un determinante de las capacidades reales que tiene el sujeto. En este sentido, Bandura (1997) refiere que:

*“la autoeficacia no debe comprenderse como la capacidad de saber decidir qué hacer o como una habilidad fija, contrario, propone que se debe entender esta como una capacidad generativa, donde hay un conjunto de subhabilidades cognitivas, sociales, emocionales y afectivas que se organizan para responder a las diversas situaciones o demandas que pueden presentarse” (p.37).*

Esto es una diferencia entre poseer este tipo de habilidades y ser capaz de integrar estas en un curso de acción apropiado (Bandura, 1997), pues si bien los sujetos pueden tener un repertorio de habilidades y destrezas, la forma en la que conciben su rendimiento o capacidad en dicha cuestión, determinará el resultado de su ejecución.

Es por ello que se deben tener algunas consideraciones a la hora de medir información en relación a la autoeficacia. Bandura (1997) de manera general considera que un modelo apropiado de medición de la autoeficacia está determinado por la forma en la que se presenten los elementos evaluadores. Así, “las creencias de eficacia deben medirse en términos de juicios particulares de capacidad que pueden variar entre ámbitos de actividad, bajo diferentes niveles de capacidad o demandas de tareas, dentro de un dominio de actividad dado y bajo diferentes circunstancias situacionales” (p. 42). Esto es, que en la medición se deben presentar distintos elementos que representen tareas con relación a un nivel de demanda que califica la fuerza de su creencia en la capacidad para llevar a cabo las acciones necesarias. Así, operacionalmente se indaga desde el “Puedo Hacer” y no desde el “Hacer”.

También, se debe tener en cuenta que la autoeficacia es un aspecto multidimensional. La autoeficacia percibida no es global, debe estar ligada a un contexto que le proporcione un sentido, es por ello por lo que la medida de la autoeficacia debe adaptarse a un dominio de funcionamiento desde el cual se logre explicar las capacidades a medir. A partir de esto se entiende que la Autoeficacia Académica está relacionada con múltiples dimensiones en un campo de análisis específico. La presente investigación toma en cuenta dichas recomendaciones por lo que la autoeficacia no se aborda de manera general, sino más bien ligada al contexto académico, específicamente en los entornos virtuales de aprendizaje.

Entonces, para obtener información acerca de los niveles de autoeficacia, en un primer momento se construyó una escala con 58 reactivos agrupados en 5 dimensiones denominadas “Comunicación, Atención, Comprensión, Excelencia, Adaptación” en forma de escala Likert de 5 puntos cuyas respuestas comprendían desde “Nunca” como valor más bajo, hasta “Siempre” como valor más alto bajo (Ver anexos). Esto a la luz de literatura y otras escalas de autoeficacia como la desarrollada por Blanco, et al. (2016), Palenzuela (1983), Fernández, et al. (2010). Con los datos obtenidos se realizó un análisis factorial exploratorio obteniéndose 9 dimensiones en la escala de autoeficacia y se descartaron 7 reactivos que no se agrupaban en ningún factor. A continuación, las características de su pilotaje y calibración:

#### **4.5.1.1 Muestra**

Para la validación y calibración de un instrumento cuyo propósito es evaluar la autoeficacia percibida, se aplicó la escala en una muestra de 273 estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 99 hombres y 174 mujeres, con una edad promedio de 20,7 años. Los estudiantes evaluados cursaban de 1er a 10mo semestre, y pertenecían a diversas licenciaturas como humanidades, ciencias de la educación, ciencias de la tierra, contaduría, derecho, psicología, ciencias políticas, ciencias sociales, economía, pedagogía, finanzas, informática, ingeniería mecánica, música, medicina, filosofía y letras, lengua inglesa, ingeniería civil, historia, comunicación humana y lengua francesa, abarcando gran parte de las unidades académicas de la UAEM. La aplicación del cuestionario se hizo de forma virtual a través de la plataforma Forms (Google), y su distribución fue por correo electrónico.

#### **4.5.1.2 Procedimiento**

Una vez terminado el prototipo de escala de autoeficacia académica, se acudió a una red de profesores de UAEM quienes colaboraron en la distribución de dicho cuestionario con sus estudiantes. Debido al confinamiento producto de la actual crisis por covid-19, la aplicación de la escala se realizó en modalidad virtual, por medio de link a través de la plataforma Google Forms. El correo electrónico enviado a los estudiantes tenía información precisa y acotada sobre la investigación para salvar posibles sesgos y resultados con deseabilidad social en conjunto con el siguiente link, donde podían acceder a responder la escala: <https://forms.gle/DMYCpohY5VhCRioX7>

Gracias a esta ayuda, se logró llegar a 273 estudiantes de diversas carreras. Con esto se recabó información para hacer el análisis del funcionamiento de la escala. Los datos fueron recogidos aproximadamente en un lapso de un mes. Seguido se analizaron mediante el paquete estadístico IBM SPSS vs. 19.

Para llevar a cabo el análisis psicométrico de la escala de autoeficacia percibida, se revisó la distribución de frecuencias de las respuestas para analizar la presencia de sesgo y curtosis. Luego, se analizó la discriminación de reactivos mediante la prueba de t de student (para muestras independientes). Posteriormente, se aplicó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal para obtener la validez de constructo del instrumento. Finalmente se realizó analizó el coeficiente de consistencia interna (Alfa de Cronbach) por factor y de la escala total.

#### **4.5.1.3 Resultados**

No se encontró sesgo. Todos los reactivos discriminaron. El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal arrojó 9 factores con valor propio mayor a 1 y congruencia conceptual. La escala explica el 60% de la varianza total con un Alfa de Cronbach de 0.901.

<b>Factor 1: Adaptación</b>	
<b>50. Me adapto al estilo de actividades propuestas por el profesor del curso virtual.</b>	0,738
<b>52. Me adapto al estilo de enseñanza del profesor del curso virtual.</b>	0,716
<b>53. Me adapto a las condiciones y normas de los espacios virtuales de aprendizaje.</b>	0,713
<b>54. Me adapto a los horarios requeridos para realizar las actividades propuestas por el profesor en el curso virtual.</b>	0,691
<b>51. Me adapto a los equipos de trabajo organizados en turnos a las actividades del curso virtual.</b>	0,650
<b>38. Entrego puntualmente los trabajos que se me encargan.</b>	0,550
<b>55. Utilizar más tiempo para las actividades propuestas por el profesor en el curso virtual si es necesario.</b>	0,550
<b>41. Respondo a todas las actividades propuestas en el curso virtual.</b>	0,460
V.E: 25,8%	$\alpha= 0,881$

<b>Factor 2: Atención</b>	
<b>13. Leo con atención cuando un compañero expone su aportación en las actividades del curso virtual.</b>	0,713
<b>12. Leo con atención los temas y lecturas para el curso brindados por los profesores.</b>	0,653
<b>15. Leo con atención las preguntas y comentarios que me hacen mis compañeros en las actividades del curso.</b>	0,628
<b>14. Leo con atención las preguntas y comentarios que me hacen los profesores en las actividades del curso.</b>	0,622
<b>18. Tengo en cuenta lo propuesto por los compañeros en sus aportaciones para posteriormente utilizar dicha información.</b>	0,561
<b>37. Preparo trabajos y actividades apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales.</b>	0,493
<b>42. Utilizo información externa adicional en las actividades del curso virtual.</b>	0,488
<b>21. Repaso de forma sintética los temas propuestos por el profesor en el curso virtual.</b>	0,419
<b>16. Me concentro al realizar las actividades propuestas por el profesor en el curso virtual.</b>	0,347

V.E: 8,1%	$\alpha= 0,858$
-----------	-----------------

<b>Factor 3: Evitación</b>	
49. Puedo pasar de actividades de las que pienso no son necesarias.	0,778
47. No importa si no puedo entender algún tema o actividad.	0,726
33. Si el tema no me interesa, no hago esfuerzo por comprenderlo.	0,681
48. Si no comprendo algún tema lo dejo al último.	0,677
32. Evito analizar temas del curso virtual porque pueden llegar a ser complicados.	0,644
23. Presto poca atención a los temas que no me interesan tanto.	0,553
17. Tomo nota de lo contenidos que aborda el profesor en las temáticas del curso virtual.	-0,399
V.E: 4,6%	$\alpha= 0,689$

<b>Factor 4: Autorregulación aprendizaje</b>	
30. Identifico el objetivo de las actividades propuestas en las actividades de los cursos virtuales.	0,700
29. Identifico el vínculo de los contenidos del curso virtual con las temáticas del curso.	0,693
28. Identifico la finalidad de las actividades del curso virtual.	0,674
27. Comprendo las instrucciones brindadas por el profesor en el curso virtual.	0,570
31. Analizo con rigor los contenidos para entender los conceptos y temas propuestos por el profesor en el curso virtual.	0,509
26. Comprendo las ideas principales de las aportaciones de mis compañeros.	0,435
V.E: 3,7%	$\alpha= 0,852$

<b>Factor 5: Capacidad de participación</b>	
3. Hago comentarios y aportaciones en las actividades de los cursos virtuales.	0,780
1. Expreso mis ideas con claridad en las actividades de los cursos virtuales.	0,678

<b>7. Hago preguntas sobre las actividades de los cursos virtuales.</b>	0,660
<b>46. Participo activamente en las actividades propuestas en el curso virtual.</b>	0,509
<b>10. Los comentarios y aportaciones que hago en los foros son basados en mis opiniones.</b>	0,395
V.E: 3,4%	$\alpha= 0,754$

<b>Factor 6: Afrontamiento de adversidades</b>	
<b>56. Tengo dificultades con el cumplimiento de los horarios de las actividades del curso virtual.</b>	0,815
<b>57. Tengo dificultades con las actividades propuestas dentro de los espacios de aprendizaje virtual.</b>	0,745
<b>58. Me es tedioso ingresar a las actividades propuestas por los profesores en el curso virtual.</b>	0,632
<b>19. Cuesta trabajo enfocarse a la hora de realizar las actividades.</b>	0,507
V.E: 3,1%	$\alpha=0 ,763$

<b>Factor 7: Colaboración</b>	
<b>2. Resuelvo dudas por medio de la interacción con compañeros.</b>	0,709
<b>8. Resuelvo inquietudes de compañeros en las actividades de los cursos virtuales.</b>	0,705
<b>4. Escribo y me expreso en los grupos de trabajo conformados en los cursos virtuales.</b>	0,618
<b>5. Entablo dialogo con mis compañeros en caso de desacuerdo con ellos.</b>	0,575
<b>6. Entablo un diálogo con mis profesores en caso de desacuerdo con ellos.</b>	0,432
V.E: 2,9%	$\alpha= 0,779$

<b>Factor 8: Confianza</b>	
<b>43. Tengo capacidad de responder cuestionamientos de forma fundamentada.</b>	0,730
<b>44. Tengo seguridad de las respuestas que brindo en las actividades de los cursos virtuales.</b>	0,653

<b>45. Tengo estrategias para desarrollar las actividades propuestas en los cursos virtuales.</b>	0,596
<b>9. En los grupos de trabajo suelo leer las opiniones de mis compañeros en vez de expresarme.</b>	-0,390
V.E: 2,7%	$\alpha= 0,584$

<b>Factor 9: eficacia percibida</b>	
<b>22. Presto mayor atención solamente a los temas o actividades que tienen más dificultad.</b>	0,669
<b>20. Hago lectura rápida de los temas propuestos por los compañeros en las actividades del curso virtual.</b>	0,449
<b>35. Hago lecturas rápidas para no consumir mucho tiempo en los textos.</b>	0,404
V.E: 2,3%	$\alpha= 0,411$

Obtenidos estos resultados, la escala pudo aplicarse por primera vez como parte de la investigación en el grupo de caso para la segunda medición de acuerdo con lo planeado para la recogida de datos a través de la intervención educativa que se describirá a continuación. Esto debido a que el desarrollo y prueba de la anterior escala coincidió en tiempos con el pilotaje de dicha intervención.

## **4.5.2 Pilotaje de intervención y primera aplicación de escalas**

### **4.5.2.1 Descripción y elección de curso**

El curso curricular donde se implementa la intervención se llama “Desarrollo Psicológico del Joven y del Adulto”, adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), de la UAEM. Está compuesto por 16 módulos semanales, en los que se abordan temas relacionados al desarrollo psicológico y sus variables en distintas etapas de la vida. Tiene como propósito poder desarrollar la capacidad de reflexión y autocrítica través del análisis de diferentes temáticas referentes la personalidad, con la finalidad de desarrollar las destrezas necesarias para generar y aplicar conocimiento adecuados a su realidad como futuro docente. Se busca con el curso que los estudiantes puedan desarrollar competencias éticas, sociales, aplicables en el contexto, y relacionadas a la generación y aplicación de conocimiento.

El curso se desarrolla de manera asíncrona en una plataforma online Moodle; se evalúa de forma continua con participación en foros, actividades grupales, trabajos semestrales, exámenes y un proyecto final. Dicho curso esta dirigido especialmente a estudiantes de Lic. en educación, como enseñanza de francés y del inglés, ciencias de la educación, educación



física, educación mediada por las tecnologías, docencia con énfasis en ciencias sociales y humanidades.

La problemática para abordar mediante la intervención educativa es el vacío de contenido referente al desarrollo emocional en el curso “Desarrollo psicológico del adolescente y del adulto”. Resulta conveniente hablar del desarrollo socioemocional, ya que no solo permite generar conocimiento y reflexión sobre el papel de las emociones en la vida humana, sino que también permite articular el fomento de la inteligencia emocional de una forma escolarizada.

#### **4.5.2.2 Planeación de intervención**

El curso fue elegido debido que los tópicos referentes al desarrollo humano guardan una estrecha relación con las emociones, su evolución y consolidación, por lo que puede ser una perspectiva desde la cual se entienda y use el concepto de las emociones con mayor facilidad. Las temáticas abordadas en la intervención se ajustan a los contenidos originales del curso, sirviendo como un complemento que explora la dimensión emocional en el desarrollo psicológico.

La elección y validación de los temas se desarrolló al analizar el contenido del curso. En colaboración con la docente encargada, se hizo un listado de los temas que se imparten en cada módulo semanal. Posteriormente, se seleccionaron los módulos en que era posible incluir contenido que complementara y abordara el desarrollo desde las emociones. Como criterio de selección se tomó en cuenta la temática de la semana, los autores que abarcaban, las actividades propuestas y la carga académica. Materiales como lecturas, videos y otros recursos fueron seleccionados y pensados en torno a la temática. Este proceso se realizó en 6 semanas.

Las temáticas base del curso abordaron temas como los cambios físicos y psicosociales, la construcción de identidad, problemáticas tanto en adolescentes como adultos, características y fenómenos psicológicos, aspectos como el autocuidado y las implicaciones psicológicas de la vejez, la senectud. Por su parte, la intervención abordó el papel de las emociones en las vivencias de cada etapa, se fomentó el concepto de la inteligencia emocional como recurso y herramienta para la intervención en problemáticas derivadas de las emociones, se promovieron el reconocimiento, así como el manejo de emociones como aspecto clave para entender los fenómenos presentes en desarrollo psicológico del ser humano.

<b>Unidad de aprendizaje</b>	<b>Contenidos</b>
<b>Unidad 1</b>	1. Conceptos clave al desarrollo de la personalidad 1.1. Freud 1.2. Erik Erikson 1.3. Piaget 1.4. Vygotsky
<b>Unidad 2</b>	2. Conceptos del desarrollo psicológico 2.1. Alfred Adler

	<p>2.2. Jung</p> <p>2.3. Viktor Frankl</p>
<b>Unidad 3</b>	<p>3. Adolescencia</p> <p>3.1. Pubescencia</p> <p>3.1.1. Concepto de pubescencia</p> <p>3.1.2. Características de pubescencia</p> <p><u>3.2 Adolescencia y emociones</u></p>
<b>Unidad 4</b>	<p>4. Problemas que enfrentan los adolescentes</p> <p>4.1. Problemáticas</p> <p>4.1.1. Violencia: Bull ying</p> <p>4.1.2. Adicciones</p> <p>4.1.3. Bulimia y anorexia</p> <p>4.1.4. Depresión, suicidio</p> <p>4.1.5. Pandillas, grafitis, tribus urbanas, delincuencia</p> <p><u>4.2. Inteligencia emocional en adolescentes</u></p> <p><u>4.2.1. Estudio de casos</u></p>
<b>Unidad 5</b>	<p>5. Juventud y Adulthood</p> <p>5.1. Características y proyecto de vida</p> <p><u>5.2. Juventud, adultez y el sentido de la vida</u></p>
<b>Unidad 6</b>	<p>6. Necesidades de los adultos</p> <p>6.1. Necesidades</p> <p>6.1.1. Básicas</p> <p>6.1.2. Elección de pareja, paternidad</p> <p>6.1.3. Trabajo</p> <p>6.1.4. Preparación</p> <p>6.1.5. Cultura (actitudes)</p> <p><u>6.2. Adultez, cambios psicológicos e inteligencia emocional</u></p> <p><u>6.2.1. Soledad</u></p> <p><u>6.2.2. Insatisfacción</u></p>
<b>Unidad 7</b>	<p>7. Cuidado de sí</p> <p>7.1.1. Alimentación</p> <p>7.1.2. Ejercicio</p> <p><u>7.1.3 Alimentación, confinamiento y emociones</u></p>
<b>Unidad 8</b>	<p>8. Problemas de la adultez</p> <p>8.1. Sexualidad no segura, ETS</p> <p>8.2. Embarazo no planeado (aborto)</p> <p>8.3. Adicciones</p> <p>8.4. Desempleo</p> <p><u>8.5. Salud mental en la adultez</u></p>
<b>Unidad 9</b>	<p>9. Vejez</p> <p>9.1. Características del adulto de más de 60 años.</p> <p>9.1.1. Menopausia / andropausia</p> <p>9.2. Actitud ante la vida</p> <p><u>9.3 Actividad: Investigación artículos sobre vejez</u></p>

Unidades de aprendizaje y sus tópicos. Actividades adecuadas al curso subrayadas.

Listado de actividades: ver anexos.

Estas actividades y ejercicios de análisis se pensaron bajo la luz de lo propuesto por Mayer y Salovey (1997) en su modelo de habilidades socioemocionales, así, centrando los objetivos de las actividades en promover y estimular aspectos como la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación de emociones, en conjunto, la inteligencia emocional. Las actividades están compuestas por ejercicios de análisis, reflexión y aplicación de conocimientos orientados hacia la exploración de las propias emociones y la de los demás. De tal manera que, al momento de su análisis se pueda identificar la forma en la que los estudiantes han mostrado o puesto en práctica dichas habilidades por medio de los contenidos.

En la intervención, se emplearon actividades tal que ensayos, foros de discusión y trabajos colaborativos, cuya finalidad es servir de fuente primaria de datos cualitativos a través de los discursos, experiencias y participación de los estudiantes en la plataforma virtual (Ver anexo). Es decir, se emplea el análisis de contenidos como método de indagación de las actividades desarrolladas, recabando datos en términos de texto, participación e interacción en el curso virtual.

El fomento del concepto de inteligencia emocional no se hizo de manera directa sino indirecta, de manera que no se conceptualizó el término como tal, sino que se incluyó como aspecto relacionado a las temáticas en las actividades, por lo que los mismos estudiantes consultaron y desarrollaron este aspecto como recurso que podía utilizarse para entender la generalidad de lo que se discutía en cada temática. Aunado a lo anterior, también se empleó la temática de la actual pandemia, el confinamiento, como punto de análisis para diversas problemáticas y situaciones de la sociedad actual.

En tanto al rol del investigador dentro del curso virtual se concretó que tendrá las siguientes tareas a cargo.

- ✓ El investigador actuará dentro del curso como un tutor de apoyo que deberá brindar ayuda e información a los estudiantes en temas referentes al curso/actividades.
- ✓ El investigador revisará y calificará las participaciones de estudiantes en las actividades (solo las propuestas para la intervención) con una rúbrica propuesta para estas actividades (Ver anexos).
- ✓ El investigador hará retroalimentación de las actividades (solo las propuestas para la intervención), respondiendo cada participación del estudiante en la plataforma, generando preguntas y cuestionamientos sobre los tópicos propuestos.
- ✓ La respuesta y calificación de las actividades deberá ser efectuada dentro del mismo lazo propuesto para la unidad de aprendizaje.

#### ***4.5.2.3 Pilotaje de intervención***

Con el fin de someter a prueba lo planteado para la presente investigación, se procedió a emplear una intervención de carácter educativo con el propósito de fomentar el concepto de inteligencia emocional y la aplicación de cuestionarios referentes a las emociones. Esta intervención tuvo una duración de 12 semanas, así mismo, las temáticas y actividades que se abordaron se efectuaron en 9 unidades de aprendizaje. Transversal a los contenidos base del curso, la intervención tuvo como eje central las emociones y sus implicaciones en cada una de las temáticas.

Antes de comenzar con dicha tarea se solicitó el debido permiso a las autoridades correspondientes (Directiva del ICE), especificando fechas de aplicación y propósito general de la investigación. En cuanto a los estudiantes, se les hizo la solicitud de participación por medio del canal institucional de comunicación (correo electrónico), en donde se les especificaba que participarían en el marco de un proyecto de investigación acerca del fomento de la inteligencia emocional en un curso curricular de modalidad virtual, llamado “Desarrollo psicológico del adolescente y del adulto”. Posteriormente se les envió el consentimiento informado; allí se especificó la modalidad de participación, voluntariedad, confidencialidad entre otros aspectos (Ver anexo #3). Debido a la contingencia por covid-19 y la naturaleza virtual del curso, dichos formatos fueron enviados por medio de la plataforma Forms (Google), así, por medio de la marcación de una casilla aceptaron las especificaciones anteriormente mencionadas.

Pasado esto, en compañía de la docente encargada, a 9 de febrero de 2021 se dio inicio al curso en cuestión. Como primera actividad propuesta del curso, la docente citó a los estudiantes a video conferencia de inicio, en la cual se daba una breve introducción al curso, en conjunto a la presentación del investigador como tutor de apoyo en dicha asignatura. Allí el tutor de apoyo/investigador tuvo la oportunidad de presentarse y mostrar disposición para brindar su ayuda en las cuestiones referentes al curso y sus actividades. Se les expuso además la dinámica del curso, por medio de las siguientes indicaciones:

- ✓ La plataforma Moodle del ICE, es el medio por el cual se desarrollarían actividades, por lo que se les explicó su funcionamiento, acceso, características y generalidades. Desde las secciones de las unidades de aprendizaje hasta los métodos de entrega.
- ✓ Se explicó el tipo de actividades a realizar, las cuales son en su mayoría foros de discusión, seguido de entregas escritas (digitales), trabajos colaborativos y proyecto de investigación.
- ✓ Se dio la instrucción de que cada estudiante debería generar por lo menos un tópico de discusión propio para cada una de las actividades de foros de discusión, actividad más común del curso, y así mismo responder, discutir, complementar los tópicos de otros dos compañeros. Esto para asegurar que la participación de los estudiantes sea activa y se genere intercambio de ideas.

- ✓ Las participaciones en cualquiera de las actividades debían estar sustentadas por bibliografía pertinente.
- ✓ Las actividades de las unidades de aprendizaje se habilitarían desde el miércoles cada semana y tendrían hasta el siguiente lunes (es decir, 6 días) para desarrollar todas las actividades. Todos los martes se evaluaría la resolución de las actividades.
- ✓ Se les explicó que en la interfaz de la plataforma Moodle podrían consultar foros básicos permanentes en donde podían plasmar dudas, revisar la dinámica de la clase en escrito, encontrar noticias nuevas, la respectiva ficha informativa del curso y que los canales de comunicación institucionales siempre estarían abiertos para responder sus inquietudes.
- ✓ También, que encontrarían en algunas de las unidades de aprendizaje una sección dedicada al tema de las emociones en el desarrollo psicológico (Actividades de la intervención).

Una vez esto, se iniciaron las actividades de foros. El curso se desarrolló en un lapso de 16 semanas, específicamente desde el 9 de febrero hasta el día 14 de junio de 2021, en 11 unidades de aprendizaje.

En las unidades de aprendizaje #1 y #2, la participación del investigador fue muy poca. Estas unidades estaban dedicadas a la lectura de los autores principales en temáticas concernientes al desarrollo psicológico, como Vygotsky, Jung, Freud entre otros. Debido a la complejidad del abordaje de dichos temas, estas actividades se ejecutaron a lo largo de cinco semanas, abarcando desde el 9 de febrero hasta el 16 de marzo. En dicho tiempo, algunos estudiantes se comunicaron con el tutor/investigador para hacer preguntas técnicas de dichos temas, a lo cual se les respondió proporcionando información.

En la unidad #3 que comenzó el día 17 y concluyó el 30 de marzo, se introdujo la temática de la adolescencia abordándose conceptos básicos a través de la consulta de un video referente a los cambios físicos y psicológicos en pro de poder generar respuestas a preguntas planteadas para esta actividad. Allí se introdujo el tema de las emociones por medio de dos actividades: la elaboración de un mapa mental en grupo y la participación en foro de discusión acerca del rol de las emociones en la adolescencia. Para el mapa mental, se habilitó un espacio en donde pudieron conformar los grupos de trabajo, posteriormente los estudiantes hicieron la entrega en el espacio propuesto para ello, además se les sugirió una lista de cotejo para revisar el correcto cumplimiento de dicha actividad. En cuanto al foro de discusión, cada uno de los estudiantes participó generando su tópico de discusión. Allí el investigador participó respondiendo a cada uno de los participantes, haciendo “feedback” y generando otras preguntas de interés en la temática. La mayoría de los estudiantes respondieron al “feedback” satisfactoriamente, respondiendo los cuestionamientos que se les hacía.

La discusión acerca del rol de las emociones en la adolescencia permitió entablar conversaciones dirigidas hacia la comprensión e identificación de los cambios comportamentales más notorios, precisamente de cómo estos comenzaban a cambiar la perspectiva de la vida. Como parte del curso se dispusieron lecturas en referencia a la identidad, autoestima; por parte de la

intervención se propuso una lectura corta sobre la adolescencia y desarrollo emocional. Todas estas actividades se trabajaron a lo largo de esas dos semanas. En esta misma unidad, la escala de inteligencia emocional fue habilitada para su ejecución con la instrucción de responder a una breve encuesta sobre las emociones adaptada a un formato brindado en la misma plataforma Moodle. Posteriormente los estudiantes entraron en semanas de receso debido a semana santa.

Debido al ajuste de tiempo que se estaba haciendo por este plazo de receso y el alargamiento de las actividades, la aplicación de la escala acerca de las emociones se extendió hasta la segunda semana de abril, ya que olvidaban responderla y por lo cual tuvo que recordárseles en varias ocasiones.

Para la unidad #4 que comprendió del 14 hasta el 20 de abril, se trabajó la temática de los problemas que enfrentan los adolescentes. Desde el curso base se realizó investigación por grupos para los distintos tópicos como las adicciones, depresión, suicidio, delincuencia entre otras. Se les propuso una lista de cotejo para realizar la actividad y además debían hacer un ejercicio reflexivo sobre los problemas de los adolescentes de su propia comunidad. Para ello tenían a disposición lecturas relacionadas a cada una de las problemáticas mencionadas.

Por su parte, en cuanto a la intervención educativa, se trabajó el tema de las emociones en dos actividades: un foro para discutir la inteligencia emocional en adolescentes y un estudio de casos clínicos referente a cada una de las problemáticas abordadas. La información de los casos se les proporcionó por medio de la plataforma. La idea era provocar discusiones acerca del rol de la inteligencia emocional en los jóvenes; de como este aspecto está muy relacionado a las conductas y formas de ser reactivo ante estas situaciones problemáticas. Los estudiantes respondieron de forma satisfactoria a las actividades y así mismo se les hizo su respectiva retroalimentación de su participación.

Para la unidad #5, que se trabajó desde el 21 hasta el 28 de abril, la temática principal del curso fue la juventud, adultez y el sentido de la vida a la luz de Viktor Frankl. El curso base se enfocó en la juventud como una etapa de experiencias y consolidación del desarrollo psicológico por medio de un foro de discusión.

Desde la intervención educativa se abordó la influencia de la emocionalidad en la planeación del proyecto de vida, por lo que se les motivó a realizar uno con ayuda de un formato, también a elaborar una matriz FODA para que evaluaran los pros, contras, amenazas, objetivos a un corto plazo y por supuesto su participación en un foro de discusión que tenía como propósito hablar de la situación actual de pandemia, la juventud y el sentido de la vida. La mayoría de los estudiantes respondieron satisfactoriamente a las actividades. A través de estas actividades se reflexionó en como las emociones influyen en las decisiones, como las situaciones que los rodean van cargadas de sentimientos y la implicación que tiene pensar en un tema a futuro con determinado estado anímico. El investigador brindó retroalimentación a cada estudiante y generando otras preguntas acerca de lo comentado en los foros.

Para la unidad #6 que se llevó a cabo entre el 29 de abril y el 4 de mayo, la discusión general del curso base fue la adultez y las necesidades básicas de esta etapa, como ejemplo y tópicos de discusión fueron las necesidades básicas, la elección de pareja, paternidad, trabajo, cultura. Estos temas se trabajaron por medio de un foro de discusión acerca de dichas necesidades, acompañados de una lectura para abordar el tema.

Con relación a la intervención educativa, se trabajó los estados anímicos y sus efectos en la adultez a través de tres foros de discusión: dos sobre problemáticas muy específicas como la soledad y la insatisfacción a raíz del análisis de dos videos, y otro sobre la inteligencia emocional en la adultez. Junto con los videos en cuestión, se les proporcionó lecturas acerca la inteligencia emocional y la educación emocional para adultos. Ambos temas fueron muy bien recibidos por los estudiantes pues en su mayoría participaron satisfactoriamente en los espacios de discusión. Ambos temas acerca de las problemáticas en la adultez tocaron temas a los que los estudiantes fueron sensibles, lo que provocó que su participación fuera optima. Aspectos como la necesidad de otro en la vida y el sentirse bien con las decisiones tomadas fueron algunas de las cuestiones habladas por medio de los foros. El investigador pudo retroalimentar las respuestas de los estudiantes y brindar oportunidades de reflexión a partir de los temas.

En la unidad #7, que se llevó a cabo del 5 de a 12 de mayo, se trabajó el cuidado de sí mismo como temática principal. La alimentación, el ejercicio, así como otros cuidados para sí mismo fueron los tópicos que se trabajaron desde el curso base por medio de un foro, acompañado de una lectura referente a la temática y una lista de cotejo para evaluar la correcta realización de la actividad.

Referente a la intervención educativa, se trabajó el tema de la influencia de las emociones por medio de dos actividades: un foro sobre conducta alimentaria, emoción y confinamiento, y un trabajo grupal sobre la alimentación y el confinamiento. Se les proporcionó dos lecturas sobre el rol de la emoción en la conducta alimentaria y los patrones de alimentación, el manejo emocional durante el aislamiento por el COVID 19. Al ser temas actuales, los estudiantes participaron en la reflexión acerca de cómo el confinamiento tiene afectaciones en otras esferas de la vida, especialmente en la del autocuidado y los estados anímicos. Se discutió como diversas afectaciones a la salud física y mental devienen de los patrones de alimentación, así como también el cómo pueden enfrentarse por medio de recomendaciones. El investigador retroalimentó las participaciones de los estudiantes brindando reflexiones sobre lo escrito y generando más preguntas dirigidas a cómo podrían hacer frente a diversidad de situaciones.

En la unidad #8 que se llevó a cabo del 13 al 21 de mayo, se trabajó desde el curso base otras problemáticas de la vida adulta como las enfermedades de transmisión sexual (ETS), embarazo no planeado, adicciones y desempleo. A diferencia de la unidad #4 donde también se trabajaron problemáticas, esta unidad iba enfocada al proceso de consolidación del desarrollo psicológico que sucede ya en la adultez, explorando las implicaciones más comunes en este tema. Allí se les

asignó un tema a cada estudiante, el cual debían de investigar y hablar sobre él en un foro de discusión.

Por su parte, la intervención educativa abordó el tema de la salud mental en la adultez. Para ello se les propuso como actividad crear una wiki en donde cada uno de los estudiantes iría proporcionando cierta información para conceptualizar de forma conjunta la salud mental. Para ello se les proporcionó dos lecturas sobre representaciones sociales-salud mental y calidad de vida. En la construcción de esta wiki participaron los estudiantes aportando un segmento de información que ya estaba propuesto. Se les explicó que podrían sustentar su participación a partir de las lecturas dadas, pero que también podrían buscar información en fuentes externas pertinentes. El investigador respondió a cada una de las participaciones revisando y retroalimentando cada aportación.

La unidad #9, la última en la que se implementó la intervención se llevó a cabo desde el día 18 hasta el 24 de mayo. Allí se discutieron temas referentes a la vejez, las características psicológicas en los adultos mayores. Esto, a través de un foro de discusión en el que se participó caracterizando, comparando y analizando la vejez con otras etapas del desarrollo.

En cuanto a la intervención educativa, se trabajó el tema de las emociones y la vejez por medio de un foro investigativo y una lectura acerca de la psicología en esta etapa. Allí se habló por ejemplo de algunos procesos psicológicos, como la autoestima, la autoimagen, el relacionamiento, lo físico entre otras características. La temática permitió establecer discusiones sobre lo que sienten las personas de la tercera edad, cuáles son sus afectaciones más comunes, entre otros aspectos. El investigador respondió a cada una de las participaciones en el foro, retroalimentando las posiciones de los estudiantes.

A partir de este punto, en la unidad #10 y #11 se siguió trabajando el tema de la senectud sin la presencia la intervención educativa. El investigador asistió en ocasiones a estudiantes que le solicitaban ayuda o consulta de algunas actividades. En adelante se trabajó el proyecto final de curso que consistía en la construcción de una intervención en una comunidad, sean adolescentes, jóvenes adultos o mayores. Fue para la unidad #11 en la que se les habilitó a los estudiantes nuevamente la escala de emociones (TMMS-24) y una recién probada escala de autoeficacia académica en la virtualidad. Siendo así, la semana 16, los estudiantes respondieron a ambas escalas por medio adaptadas a un formato de encuesta brindado en la plataforma Moodle.

#### **4.5.3 Análisis de pilotaje y escalas**

De este proceso de pilotaje de intervención se pudieron recopilar datos acerca del funcionamiento de esta y cuestiones sobre la aplicación de las escalas.



En el caso de las escalas, en esta ocasión solo se pudo aplicar el TMMS 24 en la medición pretest, pues la escala de autoeficacia académica para ese momento estaba apenas en su fase de análisis de dimensiones, por lo que solo se pudo aplicar los cuestionarios a modo de prueba en la medición post test. Esto dificultaría el análisis de dichos datos para hacer comparaciones. Por ello, los datos del primer pilotaje se utilizaron más bien para observar cómo se organizaría la información para su posterior análisis, pero no se utilizó realmente para análisis cuantitativo de inteligencia emocional y autoeficacia académica. Además, debido a que la primera medición con TMMS 24 tardó en recopilar la información y la disposición de los estudiantes para responderla estuvo muy dispersa, el análisis de estos datos se consideró incompleto e impropio.

Por otra parte, acerca de la intervención se pudo observar algunos aspectos que se tomaron como puntos de mejora. Como se mencionó anteriormente en el apartado de intervención y en la descripción del primer pilotaje, una de las instrucciones que se dieron a nivel general para el curso fue que las respuestas debían estar bibliográficamente sustentadas. De esta manera, los estudiantes se centraron más en argumentar desde fuentes confiables para responder a las actividades. Esta indicación funcionó muy bien para las actividades principales del curso, pues era parte de la dinámica de la clase y un requisito para obtener una buena calificación. Sin embargo, para la intervención no fue así. Es cierto que se obtuvieron muy buenas respuestas y esto ayudó a que los estudiantes investigaran más acerca de las temáticas propuestas en la intervención, pero las respuestas fueron estrictamente escolarizadas, lo que ocasionó que dejaran de lado su opinión y experiencia para responder a los cuestionamientos.

Hablar de emociones, estados anímicos, toma de decisiones, personalidad y desarrollo psicológico puede llegar a ser un tema de complejidad que supera el entendimiento más allá de la búsqueda de una respuesta concreta. Es decir, para discutir estas temáticas y construir conocimiento es necesario acercarse a la experiencia, a las vivencias, a la lectura de otros puntos de vista. En la gran mayoría de casos, cuando los estudiantes se refirieron al tema de las emociones, lo hicieron a través del conocimiento que encontraron en internet, así sustentando su respuesta a la actividad, más no su punto de vista. La intervención precisamente buscaba desarrollar alguna reflexión/discusión de los temas que se presentaban en el curso, por lo que esta indicación no era efectiva para obtener los resultados que se esperaban.

Es por lo que, como punto de mejora para la siguiente intervención y en compañía de la docente encargada se pensó en cambiar esta instrucción únicamente para la sección de la intervención. Lo anterior se efectuó a través de dos acciones: 1) Se explicaría en la introducción la presencia de una sección en el curso acerca del desarrollo emocional para la cual habría un funcionamiento diferente, este sería responder los cuestionamientos que allí se presentan argumentando desde el punto de vista propio, las experiencias o las vivencias (También se podría argumentar desde fuentes, pero la idea es que argumentaran desde como ellos observan el fenómeno); 2) Se haría un pequeña introducción a la sección con la finalidad de contextualizar la temática a presentar.

De esta manera se hace posible que los estudiantes respondan desde su posición o criterio el cómo perciben los aspectos ligados al desarrollo socioemocional.

Otra de las cuestiones que se percibió al efectuar la intervención fue que esta dinámica supuso un aumento de la carga académica. Aunque las actividades eran precisas, algunos estudiantes mencionaron que estas sumadas a su responsabilidad con otros cursos y actividades significaban más trabajo para responder en menos tiempo, aunado a que una buena cantidad de los estudiantes manifestaron también tener trabajos de medio tiempo, por lo que se tomó en consideración reducir la presencia de la intervención para paliar dicha problemática. Así, para la siguiente intervención se redujo la cantidad de actividades en las unidades de aprendizaje, configurándose la intervención de la siguiente manera.

Unidades de aprendizaje	Actividades
<b>Unidad 3:</b> Adolescencia y Emociones	Foro: Papel de las emociones en la adolescencia. Ensayo: Adolescencia y emociones.
<b>Unidad 4:</b> Casos clínicos: Salud mental en adolescencia	Análisis de casos clínicos e identificación de factores de riesgo en el desarrollo psicológico.
<b>Unidad 5:</b> Proyecto de vida: juventud	Foro: Proyecto de vida, decisiones y emociones.
<b>Unidad 6:</b> Adulthood y emociones	Foro: Soledad cómo factor de riesgo en la adultez. Foro: Insatisfacción como proceso del desarrollo psicológico. Foro: Reflexiones sobre la adultez y las emociones.

Actividades escogidas para la posterior aplicación de la intervención educativa.

Para ver la configuración completa de cada actividad, ver anexo.

Por último, para el caso del rol del investigador como tutor de apoyo también hubo algunas anotaciones. Si bien, se había acordado que los días martes se haría por parte del tutor la revisión de las respuestas en la intervención, hacerlo de esta manera no brindaba un tiempo suficiente a los estudiantes de responder los cuestionamientos que se les hacían por medio de la retroalimentación. Esto provocó que, algunos estudiantes no respondieran satisfactoriamente al “feedback”; la gran mayoría si lo hacían, pero se agobiaban por responder afanadamente a estos, algo que no es muy sano y tampoco era la intención bombardear a los estudiantes con más preguntas al borde del tiempo límite para finalizar la unidad de aprendizaje. Por lo que incluso en el mismo trascurso de dicho pilotaje se comenzó a responder y revisar las interacciones de los estudiantes en cuanto estos respondieran, así se les dio tiempo para responder a otros cuestionamientos formulados en base a sus participaciones, ampliando su capacidad de respuesta y reflexión. Esto resultó efectivo pues inclusive algunos tomaban estas respuestas para hablar desde sus puntos de vista más allá de la bibliografía.

#### **4.5.4 Aplicación final de intervención**

Una vez puesta a prueba la intervención y finalizado el desarrollo de la escala de autoeficacia académica, se procedió nuevamente a emplear dichos instrumentos para la presente investigación en un nuevo grupo de estudiantes adscritos al mismo curso en modalidad virtual. El curso se desarrolló de nuevo en un lapso de 16 semanas, específicamente desde el 1 de septiembre hasta el día 1 de diciembre de 2021, en 11 unidades de aprendizaje.

Al igual que en el pilotaje, antes de dar inicio a el curso se les comunicó a los estudiantes con anterioridad su participación en un proyecto de investigación referente a las emociones en un curso virtual. Para el día 1 de septiembre, primer día de actividades del curso, se citó la clase a video conferencia de introducción; se dieron las indicaciones del curso, tal como el pilotaje. Además, se les explicó que en algunas unidades de aprendizaje encontrarían una sección señalada con números romanos cuya temática gira entorno a las emociones desde el desarrollo psicológico. Una vez esto, presentado el investigador como tutor de apoyo y explicado brevemente su presencia dentro del curso, se les envió por medio de la plataforma Forms (Google) el consentimiento informado para continuar con la investigación. Todos los estudiantes aceptaron a voluntad su participación en el estudio.

Así, se inició con la unidad de aprendizaje #1 del curso, cuyas actividades fueron de lectura y análisis de textos. Autores como Freud, Erikson, Piaget, Vygotsky fueron referencia para realizar trabajos escritos. Referente a la intervención, como parte de las actividades de esta unidad se habilitaron en la plataforma Moodle las dos escalas, el Trait Meta-Mood Scale en su versión de 24 reactivos (TMMS 24) y la Escala de Autoeficacia Académica para la virtualidad. Se indicó por chat a los estudiantes de completar los cuestionarios, leer atentamente y responder con la mayor sinceridad posible. Todos los estudiantes diligenciaron la escala exitosamente. Las actividades de esta unidad terminan el 14 de septiembre.

Para la unidad #2, desde el 15 a 29 de septiembre, no hubo presencia de la intervención. El investigador/tutor de apoyo ejerció tareas de apoyo a estudiantes con dudas e inquietudes acerca de los temas y las actividades. Autores como Jung, Adler y Frankl fueron estudiados. El curso se desarrolló con normalidad.

A partir de la unidad #3, desde el 30 de septiembre, con motivo de profundizar en las temáticas, se abrió un espacio de video conferencia todos los miércoles en el cual se podrían plantear preguntas, resolver dudas y socializar los temas de la clase. Este espacio se utilizó para dar indicaciones antes de empezar las actividades del curso virtual e introducir brevemente la temática de la semana. El investigador/tutor respondió preguntas acerca de las actividades y recordó la importancia de participar en base a la propia experiencia en las actividades señaladas con números romanos.

Las actividades de la semana fueron, por parte del curso, la consulta e investigación acerca de la adolescencia a partir de videos y la resolución de algunas preguntas clave. Por su parte la intervención abordó el desarrollo psicológico desde el punto de vista de las emociones. Se les introdujo a esta sección con la siguiente leyenda:

### *I. Desarrollo psicológico y emociones*

*“A lo largo del desarrollo humano veremos como las emociones se configuran como un factor que influencia los cambios en distintas etapas de la vida. En esta ocasión, el objetivo de esta sección es identificar el rol de las emociones en el desarrollo psicológico de la adolescencia. Aprenderemos qué, como parte de ese proceso se desarrolla la Inteligencia Emocional (IE), cuyo propósito es adaptar nuestras emociones a la vida”.*

Posteriormente se les presentó dos actividades: un foro de discusión acerca del rol de las emociones en la adolescencia, con base en una lectura; y la entrega de un trabajo escrito (ensayo) donde reflexionaron sobre la percepción y manejo de las emociones en la adolescencia a partir de una pregunta guía. Se respondió e hizo retroalimentación de cada una de las respuestas en el foro de discusión, de igual manera para el trabajo escrito. Todos los estudiantes participaron en las actividades. Los estudiantes lograron identificar aspectos importantes de las emociones en la adolescencia con reflexiones traídas de su propia experiencia, tales sean los cambios, la búsqueda de identidad, lo social, entre otras. La semana de actividades terminó el día 6 de octubre.

La unidad #4 comenzó desde el 7 de octubre y terminó el 12 de octubre. El curso se centró en las problemáticas de la adolescencia, específicamente la bulimia, las adicciones, la violencia, pandillas, depresión y suicidio. Esta vez, la intervención se enfocó en como estas problemáticas tienen una sintomatología emocional, por lo que se les invitó a discutir como el desarrollo de una inteligencia emocional puede ser útil para sobrellevar estas circunstancias. Por lo que se les dio la siguiente indicación:

### *II. Problemas de la adolescencia y emociones*

*“La inteligencia emocional es una capacidad que se desarrolla con el crecimiento, nos sirve para percibir, comprender y regular nuestras propias emociones, para guiar nuestras acciones o pensamientos. En esta actividad veremos cómo esta inteligencia se relaciona con problemáticas que pueden presentarse en la vida de los adolescentes. Además, exploraremos su importancia y la necesidad de tenerla en cuenta en los procesos de cambio de la vida”.*

Consecuentemente se les presentó dos actividades: un foro de discusión sobre inteligencia emocional y problemáticas de la adolescencia; y un trabajo grupal el cual debían desarrollar a partir de casos clínicos siguiendo los tópicos base del curso (Las problemáticas). Se desarrolló en primer lugar el foro de discusión con el fin de que los estudiantes obtuvieran bagaje general acerca del tema para luego ir al trabajo grupal. Se les proporcionó el espacio en la plataforma para conformar los grupos. Y se les brindó una carpeta con un listado de casos posibles para realizar la segunda actividad. Se hizo retroalimentación de cada una de las respuestas y trabajos

presentados. Los estudiantes lograron determinar la importancia de la inteligencia emocional en un periodo de cambios como la adolescencia, reflejado reflexiones sobre cada una de las problemáticas y la identificación de aspectos claves para entender los orígenes de estas.

La unidad #5, que se efectuó desde el 13 de octubre hasta el 19 de octubre, se enfocó en la juventud, la toma de decisiones y el proyecto de vida. Así, el curso principal hizo énfasis en el sentido de la vida a partir de la lectura del autor Viktor Frankl y la intervención abordó el proyecto de vida, emociones y decisiones. Esto a través de foros de discusión donde los estudiantes hicieron reflexiones acerca del futuro, los ideales, el impacto de las emociones sobre las decisiones entre otros aspectos. También, como un tema de relevancia, se introdujo el concepto de la inteligencia emocional como un aspecto presente en todo el proceso de evolución y consolidación en la juventud.

Se introdujo a la actividad con la siguiente leyenda:

### *III. Características y proyecto de vida*

*“En esta semana se conocerán las teorías psicológicas sobre la personalidad con la finalidad de comprender mejor a los que nos rodean. Se tendrá así, la posibilidad de lograr relaciones interpersonales más saludables, lo que redundará en la realización personal y profesional. Además, se reflexionará sobre lo que hasta el momento se ha hecho de manera personal, con el fin de evaluar y elaborar un plan de vida”.*

Posteriormente se les presentó el foro acerca de la inteligencia emocional y la construcción de un proyecto de vida. Todas las respuestas fueron revisadas y retroalimentadas.

La unidad #6, desde el 20 hasta el 2 de noviembre, se trabajó principalmente las actividades de intervención a lo largo de dos semanas. Se discutió a través de tres foros de participación nuevamente el concepto de inteligencia emocional aplicado a la adultez y sus características en el desarrollo psicológico. Esta actividad tuvo como recurso dos videos dedicados a dos problemáticas detonantes de problemas en la adultez: la soledad e insatisfacción. El contenido audiovisual sirvió de base filosófica para proponer el análisis de aspectos tales como la búsqueda de pareja, trabajo, cultura, etc., que son determinantes en la vida adulta y que configuran en gran medida el desarrollo psicológico del adulto. Se introdujo a los estudiantes por medio de la siguiente leyenda:

### *IV. Adultez, cambios psicológicos e inteligencia emocional*

*“La adultez trae consigo nuevas formas de ser y estar en la sociedad actual, es una etapa de cambios y puntos de no retorno llenos de nuevas experiencias que vendrán en forma de retos u oportunidades. Aspectos del desarrollo psicológico como la identidad, la personalidad, las emociones y demás, se comenzarán a consolidar como parte del proceso de maduración de los seres humanos. En esta ocasión analizaremos dos realidades de la vida adulta ligados a los cambios psicosociales, la personalidad y las emociones: la soledad y la insatisfacción, dos*

*problemáticas que emergen en esta etapa a raíz del propio crecimiento y realización personal. Además, también reflexionaremos sobre la adultez y la forma en la que la percibimos”.*

Luego se les presentó los espacios de cada foro, los respectivos links de video para cada tema y algunas lecturas de apoyo. En estos foros se habló de cosas muy interesantes como los ideales, lo no cumplido, las comparaciones y la sensación de éxito; lo social y las necesidades que deviene de ello como adultos, entre otras cosas que ayudaron a identificar situaciones comunes pero que suelen ser difíciles de manejar. Estas discusiones también estuvieron marcadas por la necesidad que vieron los estudiantes de desarrollar buenos hábitos y formas adecuadas de enfrentar problemas en esta etapa de la vida.

Una vez terminada esta sesión, la intervención educativa no tuvo más presencia en el curso. El investigador/tutor por su parte siguió como apoyo de la clase en tema de guía de actividades y consultas. Finalmente se ejecutó la medición post test de las escalas TMMS 24 y escala de autoeficacia académica para la virtualidad en la unidad #10, una semana antes de finalizar el curso.

#### **4.5.5 Captación de datos**

Finalizado el periodo de intervención y aplicación de las escalas en la muestra final de estudiantes, se continuó con el proceso de recolección y guardado de información.

Para los datos de carácter cuantitativo, se recopilaron a través de la plataforma Moodle en forma de archivos Excel. Posteriormente estos archivos fueron introducidos en el software SPSS v25 para su posterior análisis.

En cuanto a la información de carácter cualitativo, se bajó toda la información de las actividades realizadas en el periodo académico. Se seleccionó las interacciones, respuestas, participaciones, de los estudiantes que finalizaron el curso con éxito. Se recopiló en una serie de archivos Word los cuales se utilizaron para su análisis por medio del software Atlas Ti v9. En total, se recopilaron 47 archivos de texto que condensan todas las actividades y participaciones de los estudiantes.

## 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### 5.1 Datos cuantitativos

#### 5.1.1 TMMS 24: Inteligencia Emocional Percibida (Análisis)

Mediante la escala TMMS 24 de Inteligencia Emocional percibida, se obtuvieron los puntajes brutos de las dimensiones evaluadas para cada estudiante participante, en pretest y en post test.

Pretest Escala TMMS 24

Participante	Atención E	Claridad E	Reparación E
P1	30	25	28
P2	21	19	20
P3	28	27	32
P4	40	40	40
P5	25	29	30
P6	33	24	40
P7	31	30	31

Resultados por dimensiones de la escala TMMS-24 de estudiantes de Licenciaturas en educación en evaluación pretest.

Post test Escala TMMS 24

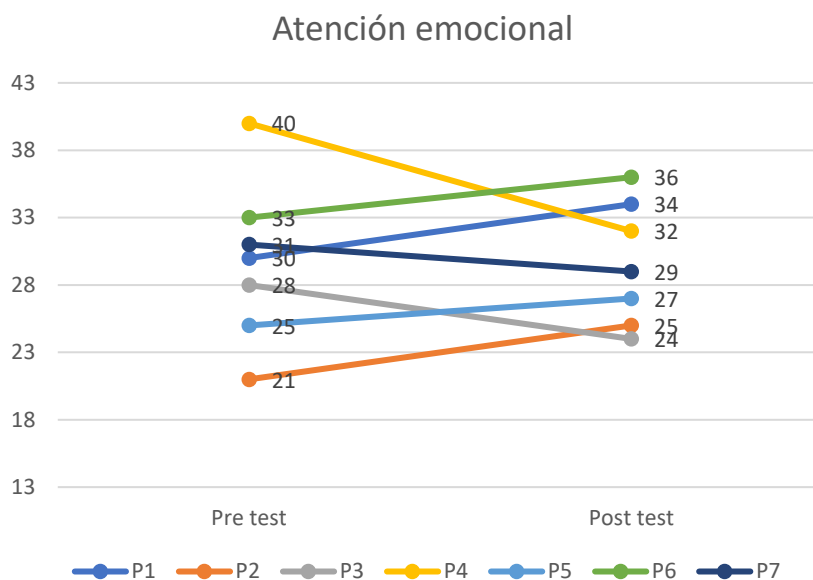
Participante	Atención E	Claridad E	Reparación E
P1	34	29	31
P2	25	13	21
P3	24	28	27
P4	32	32	37
P5	27	26	24
P6	36	38	40
P7	29	35	32

Resultados por dimensiones de la escala TMMS 24 de estudiantes de Licenciaturas en educación en evaluación post test.

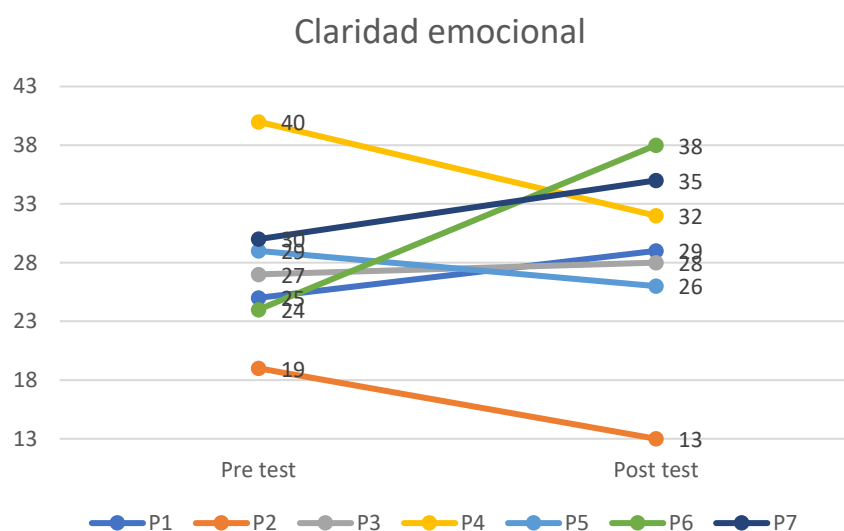
Para analizar la diferencia entre medias de las observaciones antes y después de la intervención, se realizó la prueba de Wilcoxon para muestras apareadas.

H<sub>0</sub>: La mediana de las diferencias del puntaje entre los siete participantes en el programa antes y después son iguales.

H<sub>1</sub>: La mediana de las diferencias del puntaje entre los siete participantes en el programa antes y después no son iguales.

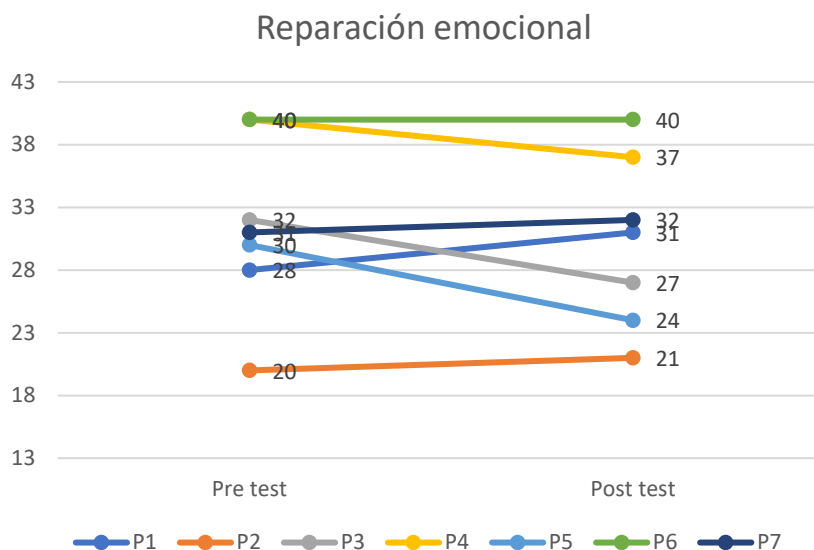


El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W calculado de atención emocional es 12.5, mayor que el de la tabla, no se puede rechazar la H<sub>0</sub>. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test.



El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W para Claridad emocional calculado es 13, mayor que el de la tabla, no se puede rechazar la H<sub>0</sub>. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test.





El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W calculado de Reparación emocional es 8.5, mayor que el de la tabla, no se puede rechazar la Ho. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test.

### 5.1.2 Escala de Autoeficacia Académica Virtual resultados

Referente a la escala de autoeficacia académica, se obtuvieron los puntajes brutos de la escala desarrollada, para cada uno de los participantes en sus nueve dimensiones, también en la modalidad pretest y post test como se aprecia en las siguientes figuras.

**Pretest Escala Autoeficacia Académica Virtual**

Participante	Adapt	Aten	Evit	AutA	Part	Afron Adv	Colab	Confi	Efic p
P1	37	39	18	20	20	7	15	14	12
P2	33	35	20	23	16	10	15	10	9
P3	35	43	17	26	20	4	17	15	9
P4	36	42	18	26	18	9	18	14	11
P5	33	37	19	23	17	10	15	14	10
P6	32	40	16	21	22	8	16	10	6
P7	33	37	13	22	19	8	19	16	9

Puntajes brutos por dimensiones de Escala de Autoeficacia académica – pretest.

### Post test Escala Autoeficacia Académica Virtual

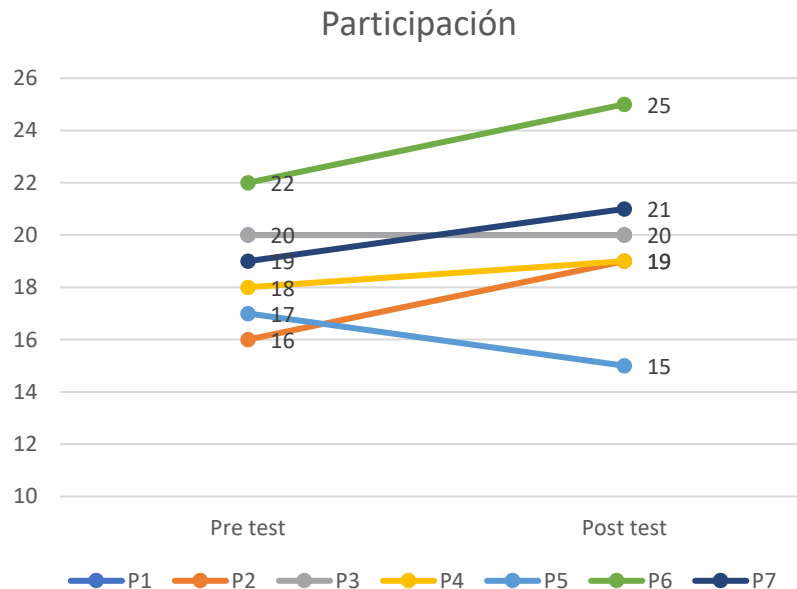
Participante	Adapt	Aten	Evit	AutA	Part	Afron Adv	Colab	Confi	Efic p
P1	37	42	21	23	20	6	20	15	12
P2	33	32	16	22	19	9	16	15	10
P3	33	43	22	26	20	6	18	15	9
P4	33	37	14	22	19	12	17	14	10
P5	34	41	18	21	15	12	17	15	11
P6	38	43	19	26	25	11	20	20	11
P7	36	42	13	23	21	7	22	20	9

Figura 7: Puntajes brutos por dimensiones de Escala de Autoeficacia académica – post test.

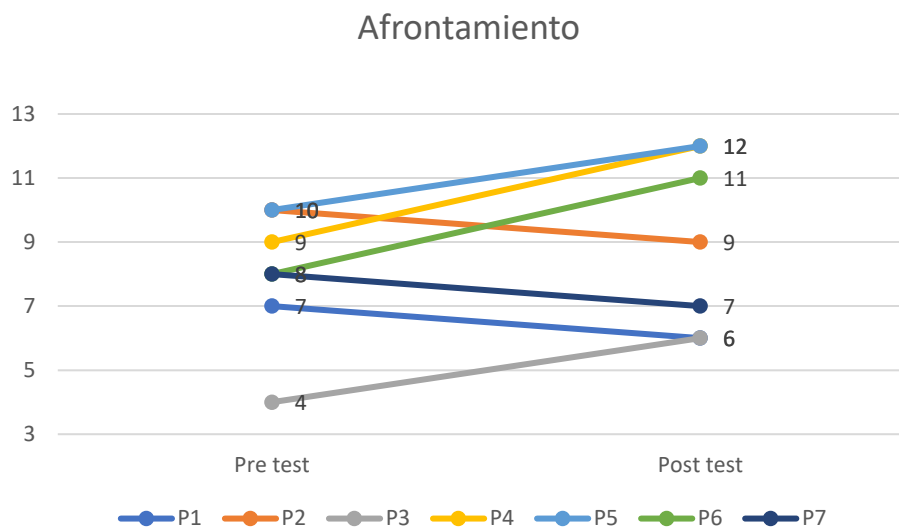
Para analizar la diferencia entre medias de las observaciones antes y después de la intervención, se realizó la prueba de Wilcoxon para muestras apareadas.

$H_0$ : La mediana de las diferencias del puntaje entre los siete participantes en el programa antes y después son iguales.

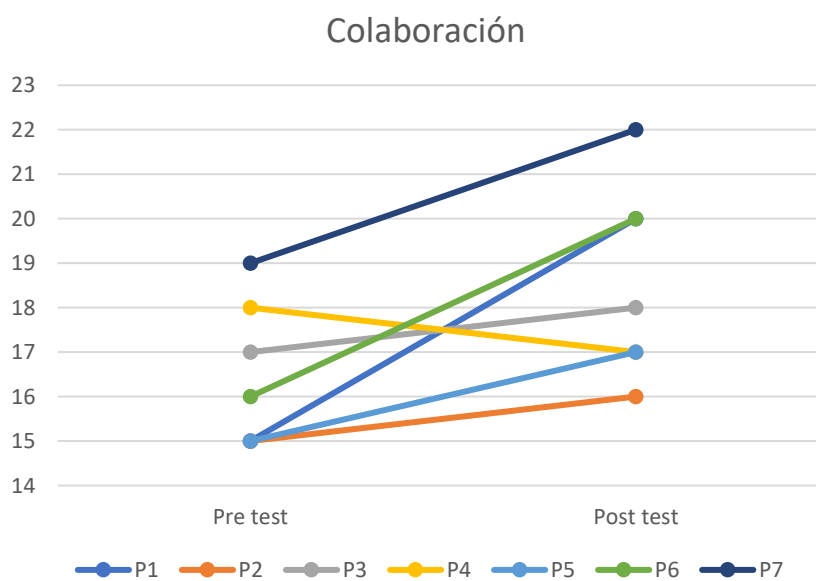
$H_1$ : La mediana de las diferencias del puntaje entre los siete participantes en el programa antes y después no son iguales.



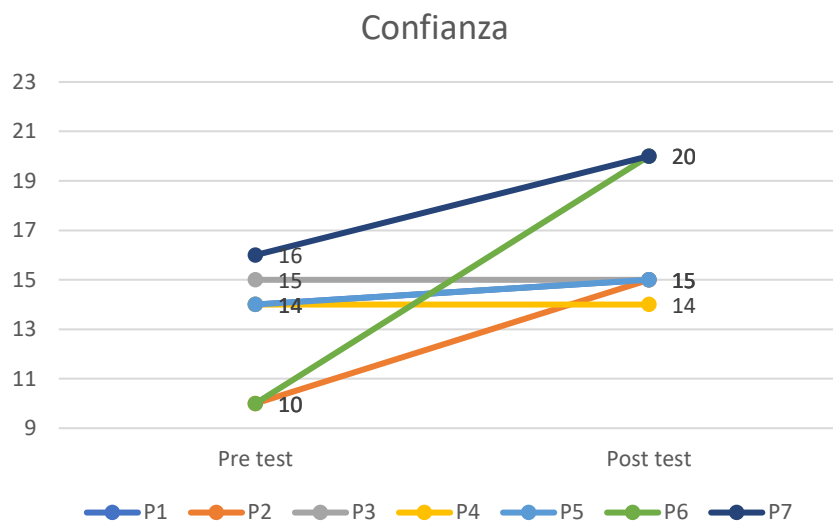
El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una  $n$  de 7, como el valor  $W$  calculado de Participación es 2.5, mayor que el de la tabla, no se puede rechazar la  $H_0$ . Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test.



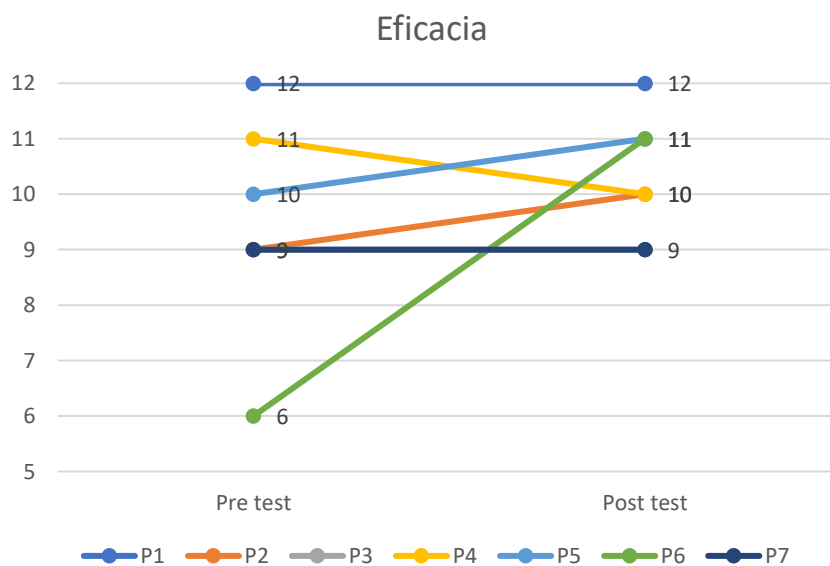
El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W para Afrontamiento calculado es 6, mayor que el de la tabla, no se puede rechazar la Ho. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test.



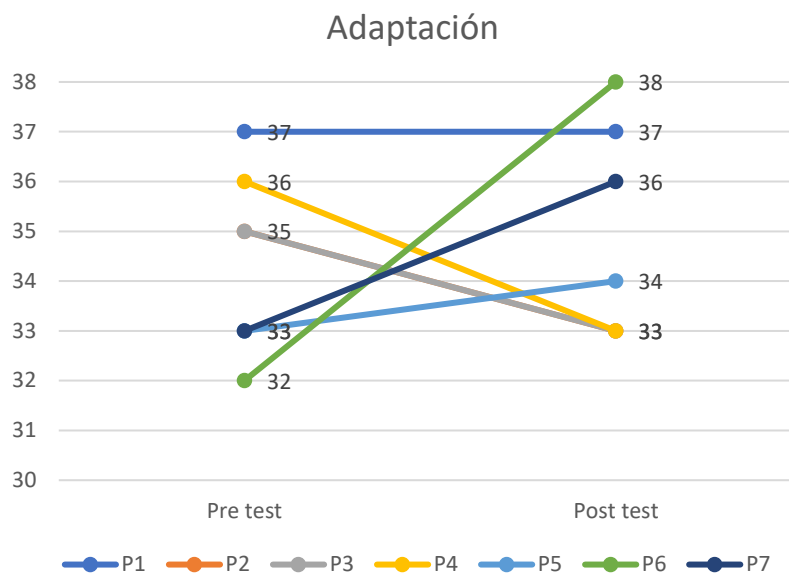
El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W calculado de Colaboración es 2, igual que el requerido en la tabla, se puede rechazar la Ho. Se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test en este aspecto.



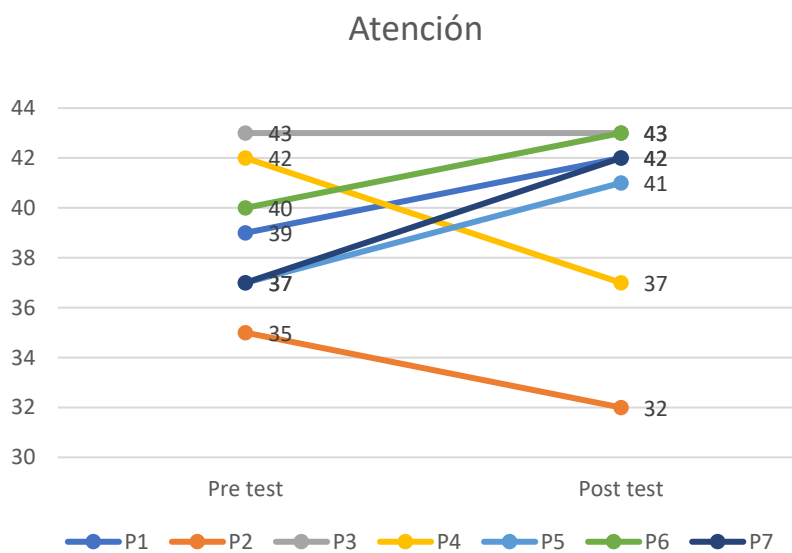
El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W calculado de Confianza es 0, menor que el de la tabla, se puede rechazar la  $H_0$ . Se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test.



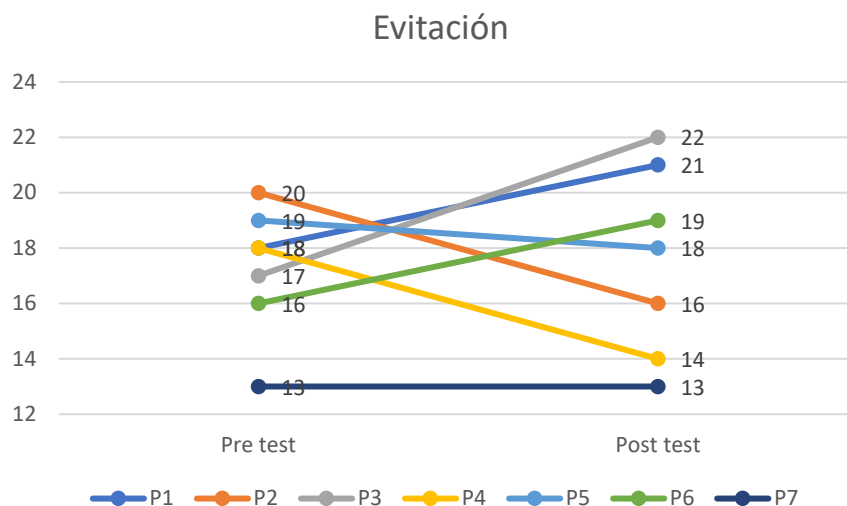
El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W calculado de Eficacia es 2.0, igual que el de la tabla, se puede rechazar la  $H_0$ . Se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test en este rubro.



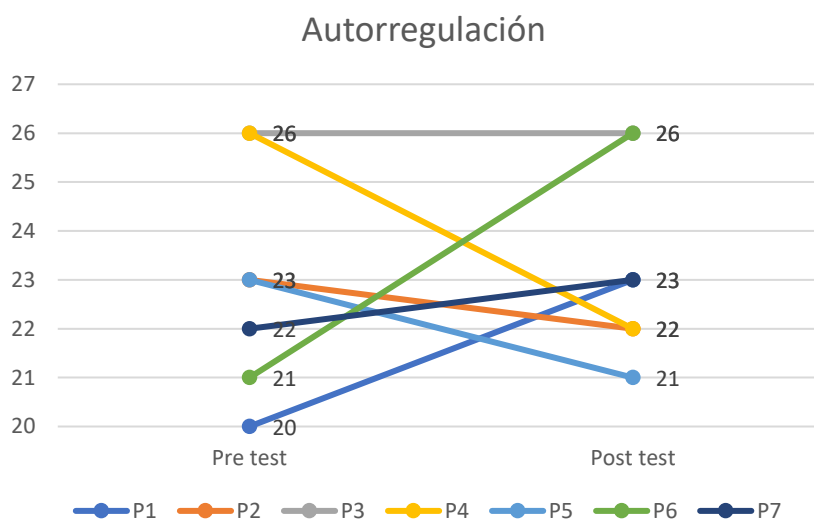
El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W calculado de Adaptación es 11.5, mayor que el de la tabla, no se puede rechazar la Ho. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test.



El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W calculado de atención es 7.5, mayor que el de la tabla, no se puede rechazar la Ho. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test.



El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W calculado de evitación es 9.5, mayor que el de la tabla, no se puede rechazar la Ho. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test.



El punto crítico para una significancia de alfa 0.05 es 2 para una n de 7, como el valor W calculado de autorregulación es 9.5, mayor que el de la tabla, no se puede rechazar la Ho. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post test.

Para conocer la existencia de la relación entre la Autoeficacia Académica y la Inteligencia Emocional, se realizó un análisis de correlación de Spearman, lo cual arrojó los siguientes resultados significativos:

### Correlación de Spearman

		Inteligencia Emocional		
		IE. Atención E Post test	IE Claridad E Post test	IE reparación E Pretest
<b>Auto eficacia</b>	Participación Post test		.782*	
	Colaboración Post test		.764*	
	Adaptación Post test	.778*	.039	
	Atención Pretest			.764*
	Evitación Pretest		-.847*	.046
				.046
				.016

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a. N según lista = 7

Gráfica de correlación de Spearman

Se encontró correlación significativa entre la dimensión Participación de Autoeficacia Académica en su versión post test y la dimensión Claridad Emocional de Inteligencia Emocional en su versión post test.

Se encontró correlación significativa entre la dimensión Colaboración de Autoeficacia Académica en su versión post test y la dimensión Claridad Emocional de Inteligencia Emocional en su versión post test.

Se encontró correlación significativa entre la dimensión Adaptación de Autoeficacia Académica en su versión post test y la dimensión Atención Emocional de Inteligencia Emocional en su versión post test.

Se encontró correlación significativa entre la dimensión Atención de Autoeficacia Académica en su versión pretest y la dimensión Reparación Emocional de Inteligencia Emocional en su versión pretest.

Se encontró correlación significativa negativa entre la dimensión Evitación de Autoeficacia Académica en su versión pretest y la dimensión Claridad Emocional de Inteligencia Emocional en su versión pretest.

## 5.2 Datos cualitativos

En cuanto a la data cualitativa, se obtuvieron 42 archivos de texto, cuyo contenido corresponde a la participación en foros, interacción entre estudiantes y profesores, ensayos o trabajos

grupales, obtenidos a partir de la intervención educativa ejecutada en el curso por medio de la plataforma virtual.

Para el análisis de estos datos se empleó el software Atlas Ti v9. Se logró codificar categorías de análisis a la luz del modelo de habilidades socioemocionales de Salovey y Mayer (1997). Se obtuvieron un total de treientos sesenta y tres códigos citas de referencia distribuidas en doce códigos agrupados en 4 grupos códigos.

<b>Frecuencia de Códigos</b>		
<b>Percepción Emocional</b>	Identificación	26
	Discriminación emociones	
	Identificación - Noción emociones	19
<b>Asimilación Emocional</b>	Ejercicio reflexivo – Facilitación del Juicio (Toma de decisiones)	50
	Ejercicio reflexivo - Solución de problemas	28
<b>Comprensión Emocional</b>	Ejercicio reflexivo - Repensar las emociones	44
	Identificación – Dinámicas sociales y emociones	28
	Identificación – Causas – Problemáticas - Consecuencias	24
	Comprensión - Procesos cognitivos afectivos	33
<b>Regulación Emocional</b>	Introspección de Emociones	42
<b>Conocimientos Desarrollados</b>	Aportaciones Reflexivas	38
	Reconocimiento IE en Desarrollo Psicológico	31
Total codificación		363

De acuerdo con lo propuesto por Salovey y Mayer (1997), **la percepción, la comprensión, la asimilación y la regulación emocional** son habilidades que denotan el uso de recursos cognitivos con los que se reconoce y aplica conocimiento basado en las emociones de sí mismo y para con los demás. En esta investigación se empleó este modelo para identificar cuando los estudiantes perciben, conocen y se expresan a partir del tópico de las emociones en relación con su propio conocimiento y experiencia. A partir de las categorías principales se pudo identificar algunas acciones claves en la interacción del curso virtual que posibilita el reconocimiento del uso de estas habilidades.



Antes de ir a lo encontrado por medio de la intervención y el ejercicio de codificación, es necesario exponer algunos puntos para comprender respuestas y acciones de los estudiantes.

Hay que tener en cuenta que todos los tópicos empleados en la intervención se relacionaron al desarrollo emocional o propiamente sobre las emociones de los adolescentes en el desarrollo psicológico, por lo que será recurrente encontrar citas que refieran a lo percibido o comprendido a través de sus vivencias como adolescentes o jóvenes. Esto es importante porque es la propia experiencia la que les ha permitido traer a colación esos saberes. Siempre será más fácil asociar lo que se ha visto o vivido en la realidad con los contenidos que se transmiten para generar discusiones, lo que hace que el conocimiento se torne significativo. Esto es un signo de articulación de saberes académicos y experienciales, que es finalmente lo que se busca generar en los estudiantes a través de la reflexión e introspección de este tipo de temas en el curso virtual y la intervención.

También se puede encontrar en las citas fragmentos donde usan referencias para apoyar sus ideas propias. Esta acción es relevante porque hace visible la capacidad de los estudiantes para gestionar por cuenta propia su construcción de conocimiento. Precisamente una de las dimensiones de la autoeficacia académica es la autorregulación del aprendizaje que se puede promediar del análisis del tema, la comprensión de los vínculos entre temáticas y contenido, la identificación de los objetivos del curso. Por lo que de manera indirecta esta dimensión puede verse a lo largo de algunas citas durante la codificación.

### **5.2.1 Percepción emocional**

Sobre la **Percepción emocional**, es decir, la capacidad de reconocer, identificar contenidos emocionales se codificó categorías como la discriminación y la noción de emociones.

#### ***5.2.1.1 Identificación - Discriminación de emociones:***

Se propone esta categoría al evidenciar que los estudiantes son capaces de percibir las diferencias entre unas emociones y otras. Hacer este ejercicio de discriminación se puede considerar como hito que marca principalmente el hecho de reconocer las características principales de las emociones, los estados anímicos y los sentimientos.

Esto es que el estudiante cuenta con recursos psicológicos para identificar el mundo emocional que le rodea. Es decir, está en capacidad de explorar y muy posiblemente expresarse en situaciones en las que perciba varios tipos de emociones y estados, como las crisis, la frustración, la felicidad, entre otras que fueron recurrentes en el proceso de codificación.

(P)articipante 2 comenta lo siguiente:

*“Otra de las emociones en la adolescencia que puede ser confusa es la alegría, Ángel Rull nos menciona que “Tanto adultos como niños y adolescentes, queremos vivir en esta emoción, pero la forma que tenemos de alcanzarla no siempre es la correcta”. Confundimos euforia con alegría, la buscamos de forma rápida y frenética y acaba teniendo consecuencias negativas*

*para nosotros. La alegría es solo el estado final, la satisfacción de acabar el camino que hemos andado. Genera serenidad, no euforia”*

Diferenciar las emociones de acuerdo con sus características es un recurso que permite más adelante acceder a otras capacidades como la comprensión y la asimilación. Tener la capacidad de distinguir cuando una persona se comporta o muestra signos de una emoción determinada abre la puerta a comprender procesos muchos más complejos.

La discriminación también define el tipo de lectura que hace de la situación. Discernir emociones es un proceso evolutivo a través del aprendizaje por observación y experiencia; la percepción de emociones es por eso un hito en el desarrollo de esta inteligencia, pues es de los primeros pasos para acercarse a una concertación del entendimiento de las emociones.

Por otra parte, la percepción también es posicionar al “otro” en cuanto al mundo emocional o identificar como manifiesta estas.

P4 menciona por ejemplo que:

*“Jóvenes adolescentes que experimentan un ego muy grande que hace que emocionalmente tengan alzas que nunca llegue a ver cuando mas chico, y jóvenes adolescentes que reprimen el sentimiento tan difícil que suelen vivir pues están bajo una racha de lo que muchos considerarían desgracias, en fin creo que cualquier joven vive esta crisis con altas y bajas pero hay afortunados los cuales han sabido sobrellevar esta situación y algunos cuantos mas que están en un punto crítico y creo yo necesitan ayuda”.*

Enmarcar los estados emocionales en situaciones específicas hace parte de identificar de manera general como se expresan estos. Es tener en cuenta lo que rodea esa emoción, ello contempla desde lo fisiológico, lo psicológico y la confluencia de otros factores contextuales.

Otro ejemplo que menciona p4 es:

*“Son muchos los jóvenes que están refiriendo **sensaciones de ansiedad difusas** pero sugerentes de una **hiperactivación** de su sistema nervioso simpático, tales como inquietud y problemas para dormir (con una alteración específica de los ciclos naturales del sueño). Asimismo, los **ataques de pánico**, entendidos como episodios agudos de intensa activación fisiológica, también han acentuado su prevalencia. **Todo ello confluente con una visión negativa del futuro y con la percepción de tener ante nuestros ojos una situación incontrolable.** Estas dos variables predicen intensamente los trastornos del estado de ánimo (como la depresión mayor)”.*

Identificar emociones entonces es un proceso en el cual se reconocen aspectos variados de ellas, se distinguen sus características y así mismo permite al sujeto expresarse de ella en la forma que la concibe.

### **5.2.1.2 Identificación - Noción de emociones**

Con noción de emociones o sentimientos se refiere a una forma de reconocer estos estados. Muchas veces son las propias vivencias de los sujetos las que atraviesan la forma de percibir

una emoción. Esto quiere decir que se reconoce a partir de referencias la forma y expresión de estas. Es una categoría que se liga a las experiencias de los sujetos, pues haber desarrollado ideas de como concebirlas puede darnos luz de como las percibe o como las vivió.

Por ejemplo, P6 comenta lo siguiente:

*“Las **emociones son reacciones que todos experimentamos: alegría, tristeza, miedo, ira... .. Temor a perder la vida o amenaza de un resultado negativo. Reaccionamos luchando, huyendo, manteniendo la situación de alerta o paralizándonos. Confrontación de intereses son nuestros semejantes”.***

A diferencia de la discriminación, la noción de una emoción describe más que una característica de esta, es una cualidad que se agrega (o impone desde la experiencia). Se le da sentido de acuerdo con lo que se cree que sucederá, eso permite igualmente la apertura consecuente a otras habilidades contempladas en el modelo de Salovey y Mayer como la comprensión.

Fue común encontrar entre las participaciones muchas nociones de las emociones que hacen referencia a estas como extremos en la conducta o en la forma de sentirse:

P6 comenta:

*“En primera instancia, **los sentimientos durante esta etapa son inestables y van de lo alto a lo bajo; un día está triste pensando que todo le sale mal y al otro, simplemente se siente feliz”.***

También los estudiantes refieren ver las emociones como un factor que afecta la realidad del sujeto:

*“Las emociones en la adolescencia se vuelven cíclicas, pues ocurren regularmente y están influenciadas por diferentes factores como la salud o la cantidad de horas de sueño; es decir, **el mundo no es como lo ve el adolescente, sus emociones lo distorsionan de alguna manera”.** P6.*

Además, las nociones sirven para dar idea de los procesos de cambio en lo que se ven envueltos, en este caso, a partir de la temática de los adolescentes:

*“Las **emociones son un gran mediador en el proceso de crecimiento y desarrollo de los individuos, principalmente en la adolescencia ya que el cambio de niñez a adultez presenta grandes transiciones como lo hemos estado viendo, a nivel hormonal, físico, psicológico y social. Esto hace que el adolescente se enfrente a nuevas situaciones al querer ser independiente, por lo tanto, las emociones regularan esa adaptación, ya que ayudan a conocernos y conocer el medio que nos rodea y adaptarnos”.** P7.*

En sí, la noción de emoción va guiada por la experiencia que se ha obtenido a través de ella. Es una forma primaria de entender el efecto de los estados.

Finalmente, identificar todo lo relacionado al mundo afectivo (emociones) es la evidencia de desarrollar un sentido de empatía que permite ver más allá de los estados propios. Es un proceso que involucra ampliamente la experiencia del otro y que se sirve de referente para percibir y expresar emociones.

Al ser también una habilidad de reconocimiento puede promover la evaluación de las percepciones de sí mismo, un proceso que puede tener efectos por ejemplo sobre la dimensión confianza de la autoeficacia. Esto es por que el sujeto, al ponerse a sí mismo como un objeto referente puede atribuirse estados, emociones o sentimiento en situaciones determinadas. Véase esta participación:

*Teniendo en cuenta esto re busque en mí y compare mis experiencias personales con la información y claro la película, en la que Riley vive unos cambios muy fuertes como es la mudanza, así mismo me di cuenta que cuando tenía la edad de 13 años pensaba cosas a medias en las cuales **mis emociones eran demasiado fuertes y podían aparentar adueñarse de mis actitudes y carácter.** p4.*

Ahora, promover por sí mismo los cambios sobre esas percepciones es un proceso de regulación emocional (se ve más adelante), sin embargo, la autoevaluación que puede surgir a través de las nociones es el paso inicial a concepciones más complejas que pueden impactar la forma en como nos relacionamos, comportamos, **expresamos** con los demás.

## 5.2.2 Asimilación emocional

En general y de acuerdo con el modelo planteado por Salovey y Mayer, la asimilación o también facilitación es un proceso en el cual el sujeto redirige la atención sobre las emociones que representen más relevancia en determinada situación. Esta habilidad entonces se caracteriza por promover la toma de decisiones y la solución de problemas. Al respecto se codificó las siguientes categorías:

### 5.2.2.1 Ejercicio reflexivo – Facilitación del Juicio (Toma de decisiones)

Esta categoría evidencia un procesamiento de la información emocional un poco más complejo. Un ejemplo de ello se refleja en las medidas que sugieren al reconocer una situación en donde las emociones han tenido mucha influencia. Por ejemplo:

*“Es la emoción que nos ayuda a detectar amenazas y establecer los límites de seguridad, pero pierde su función tanto si aparece en exceso, sobre detectando amenazas, como si no aparece, impidiéndonos generar límites. Hace que los adolescentes se aislen con más frecuencia, que se dejen invadir o que no sepan ver las consecuencias. **Es importante que aprendan a usar esta emoción para poder detectar las amenazas reales y colocar medidas de seguridad**”. P2.*

Asimilar las emociones consiste entonces en hacer un uso de ellas para la toma de decisiones. Tener la capacidad evaluar los aspectos que giran alrededor de las afectaciones de los estados emocionales puede considerarse un hito de desarrollo de inteligencia emocional.

Además, puede reflejarse en la lectura y uso de la información contextual, no necesariamente para si mismo, también para los demás:

*“Yo creo que el uso de redes sociales contribuye en el comportamiento emocional de los adolescentes. Ahora la mayoría se encuentra en contacto casi permanente con sus pares, lo que hace que en la mayoría de redes sociales, sean los adolescentes los que están presentes en mayor parte. Un uso adecuado en tiempo, puede ayudar a que el adolescente se desestrese, comparta emociones y esto ayuda en el desarrollo*

*psicológico. Pero no permitir que el adolescente adquiera comportamientos adictivos a las redes sociales, sino ayudarlo a que se involucre en otras actividades”. P4.*

Por otra parte, también se puede evidenciar una redirección de las necesidades, véase el siguiente ejemplo:

*“La convivencia, el bienestar y la solidaridad son conceptos que debemos tomar muy en cuenta frente a esta pandemia porque pueden ayudarnos a mejorar nuestras relaciones sociales. Somos en relación con el mundo, en el contacto físico con los demás, es en esta relación directa donde pasan cosas, cosas emocionantes porque hay implicación. Si la vida se centra en estar ocho, diez horas a solas detrás de una pantalla esta relación con el mundo va a quedar reducida a muy poco”. P2.*

A través de esta categoría se pudo evidenciar en estos y otros casos como los estudiantes hacen lectura de las situaciones, evalúan pro y contras a través de la información emocional y redirigen sus esfuerzos hacia la toma de decisiones que impliquen más importancia desde su perspectiva. Hay que tener en cuenta que la inteligencia no se define en sí por la mejor elección posible, muchas veces las elecciones de las personas no responden a un pensamiento lógico o racional, más bien es pasional.

Dimensiones de la autoeficacia académica como la evitación o el afrontamiento de situaciones adversas podrían relacionarse con la toma de decisiones desde esta perspectiva. En el campo educativo, sobre todo en el virtual, se debe dar cuenta de estos procesos pues muchas veces los estudiantes toman decisiones que comprometen su vida académica o afrontan de distintas maneras las dificultades en la vida escolar. Atender las señales que devienen de esta categoría podría utilizarse como recursos para la evaluación de riesgos psicosociales en el aula, por ejemplo. Si bien la anterior relación no es visible dentro del contexto de la investigación, si surge a modo de reflexión para atender necesidades desde niveles institucionales.

### **5.2.2.2 Ejercicio reflexivo - Solución de problemas**

Al igual que la toma de decisiones, la búsqueda de soluciones a dificultades puede considerarse un hito para el desarrollo de la inteligencia emocional. A continuación, se muestran algunas participaciones donde se evidenció que la intervención promueve la movilización del conocimiento de las emociones para efectos prácticos de su uso.

*“También, se encuentra el **“peligro”** de las impresiones, estos profundos sentimientos provocan que un adolescente tenga pensamientos que no está seguro de dónde provienen, no obstante, sí los cree puede tomar determinaciones equivocadas. En esos momentos es importante que se tome tiempo para reflexionar y revisar todos los aspectos que se involucran en una decisión. Es conveniente hablar con alguien de confianza y no tomar grandes resoluciones si se siente confundido”. P6.*

*“Cuando se habla de las ventajas de la actividad física, a menudo centramos la mirada únicamente en los beneficios sobre nuestro cuerpo. Pero lo cierto es que la actividad deportiva es tan favorable para el físico como para la mente. De hecho, el deporte es una de las herramientas más útiles para trabajar y mejorar factores como la salud mental y la inteligencia emocional. **“El deporte te permite, en muy poco tiempo, trabajar todos los componentes emocionales importantes”**, comenta Iván Pico , psicólogo certificado en psicología deportiva”. P5.*

*“Los efectos beneficiosos de la actividad física, del ejercicio y de la práctica deportiva durante la adolescencia y la edad adulta son actualmente indiscutibles. La evidencia científica demuestra que el efecto beneficioso del ejercicio sobre la salud física y mental es indiscutible. El deporte y la actividad física son herramientas que benefician tanto a la salud física como la salud mental, las participaciones basadas en la actividad física son de eficacia probada y asociadas positivamente a las intervenciones en salud mental”. P5.*

Fue común durante la intervención leer participaciones de estudiantes en las que proponían o hacían búsqueda de opciones para resolver problemáticas del mundo emocional.

Después de haber estudiado y reflexionado acerca del concepto de inteligencia emocional, los estudiantes comenzaron a referenciar el término como un elemento importante el desarrollo psicológico y de gran importancia para mantener un equilibrio en cuestiones como salud mental:

*“Yo creo que es importante enseñar a los adolescentes el adecuado manejo de las emociones, ya que este período de adaptación donde son altamente sensibles pueden estar sufriendo por no saber manejar lo que les ocurre, y al permanecer constantemente pueden transformar esas emociones en sentimientos negativos que al permanecer por más tiempo afectarían su desarrollo psicológico, volviéndolos individuos muy reactivos, sin prestar atención a sus emociones ni a las de los demás”. P7.*

*“Me gustaría recalcar aspectos que serán claves para poder responder la segunda pregunta. “Una importancia acerca de la orientación en cuanto a toma de decisiones” “Autoconocimiento” “Reconocimiento sobre la vida propia”. Me llama la atención como Mayer, Caruso y Salovey llegan a mencionar como una “inteligencia analítica” como tal no llega a ser suficiente para un buen desempeño dentro del mundo real, si bien es cierto el concepto de inteligencia menciona que es la suma de nuestras potencialidades, las cuales dependen de nuestra maduración neurológica, el contexto ambiental en que nos desarrollamos nuestras características, estilos cognoscitivos y afectivos”. P5.*

*“Nosotros podemos decidir cómo reaccionamos ante las circunstancias que se nos presentan pero al mismo tiempo podemos elegir o crear las circunstancias que nos provoquen determinadas emociones o sentimientos. Conociéndonos mediante la inteligencia emocional podremos tomar mejores decisiones”. P4.*

*“Tanto la emoción como la lógica nos ayudan a tomar decisiones positivas. Si entendemos de dónde parten nuestras emociones y empezamos a ser conscientes de cómo afectan a nuestro pensamiento y comportamiento, podemos practicar cómo reaccionar a ellas y aprender a tomar mejores decisiones. En poco tiempo sabrás cuándo escuchar a tus emociones y cuándo no”. P3.*

El concepto de la inteligencia emocional comenzó a emplearse como un recurso en el cual podrían encontrar soluciones a cuestiones de la vida cotidiana. La reflexión acerca del control de las emociones fue uno de los efectos que se logró observar. Incentivar el término como un elemento del desarrollo psicológico significó nuevas oportunidades para abordar problemáticas de la adolescencia.

### 5.2.3 Comprensión Emocional

La comprensión emocional es una habilidad que se caracteriza por un procesamiento de la información emocional más profundo. Comprender las emociones implica analizar, reconocer, entender causalidad y efecto de las emociones. Implica también estructurar como funcionan las emociones, su complejidad y su relación con diferentes factores externos a ellas. Así, se logró codificar las siguientes categorías.

#### 5.2.3.1 Ejercicio reflexivo - Repensar las emociones

Esta es una categoría que se centra en la evidencia de reflexión que hacen los estudiantes al hablar de las emociones. Habilidades como la percepción y la asimilación emocional se ven conjugadas para dar paso a procesos de reflexión en las que profundizan, ya sea desde su propia experiencia o la de otros, sobre el impacto de las emociones en la vida de jóvenes, adolescentes y adultos. Durante la intervención esto les permitió traer a colación algunas situaciones vividas, recordar anécdotas, lo que les permite hacer contrastes, comparaciones y demás con el fin de entender el mundo emocional. Algunos de los ejemplos a continuación.

*“El adolescente comienza a verse, sentirse y pensar de manera diferente, y estas diferencias en sí, pueden cambiar de un momento a otro, puede estar alegre y pasar a estar enojado o triste sin razón aparente. **Se encuentra en un proceso que le permite vivirse como un individuo**, esta individuación se acompaña de sentimientos de aislamiento, soledad y confusión, necesita romper normas, es necesario que se separe del mundo de sus padres para crear sus propios conceptos y normas, lo más probable es que sean las mismas o parecidas a las impuestas, sin embargo, **es en esta etapa que el adolescente las internaliza y se vuelven propias**”. P7*

*“A diferencia del pasado, ahora las personas a mayor edad son desplazadas de la participación en una sociedad. **Lo cual también detona depresión**. Viudez y divorcio. Es necesario asumir y superar el duelo ante la pérdida de un ser querido o pareja porque, de lo contrario, **puede originar depresión e incluso la muerte**. Por su parte, quienes no pueden crear nuevos lazos afectivos o van de pareja en pareja tras un divorcio, refuerzan sus sentimientos negativos”. P1.*

*“La conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, esto según Bisquerra (2009) lo cual para este autor incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. El conocer las emociones propias y las de los demás se consigue a través de la observación propia y de las otras personas. **Esta competencia emocional es el primer paso de la educación emocional, y se basa principalmente en tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de otras personas para poder tener responsabilidad ante las emociones que se experimentan. Se dice que esta competencia “es el primer paso para poder pasar a las otras competencias” ya que la conciencia emocional es la base sobre la que se construyen y desarrollan las otras competencias**”. P2.*

*“Como podemos apreciar el contexto en el cual trabajamos influye mucho a la hora de mencionar a las emociones, en base a ese contexto se deriva la manifestación de estas. **Cuando se hacen presentes las emociones involucran una liberación de***

*neurotransmisores, los cuales tienen una afectación dentro del sistema nervioso; al llevar acabo esta alteración no se toma una decisión con una mente clara. Este mismo contexto repercute también dentro de los sentimientos, ya que derivado este dichos sentimientos darán paso a un diferente estado de animo que será de vital importancia a la hora de tomar una decisión”. P5.*

Como se puede observar, son varias las formas en la que los estudiantes desarrollan procesos de pensamiento sobre la experiencia con las emociones. Sin embargo, no es la única. A continuación, hay otras categorías en las que se reconocieron distintos aspectos de la profundización en el entendimiento en a la reflexión de las emociones.

### **5.2.3.2 Identificación – Dinámicas sociales y emociones**

Comprender como las dinámicas sociales tienen un impacto en las emociones hace parte de la reflexión profunda de las emociones. Desde cuestiones familiares o relacionales, hasta lo concerniente a la autoimagen pueden verse inmersos en este proceso de pensamiento.

*“Para empezar, quiero recalcar la importancia de las relaciones sociales, en donde se juega un papel fundamental dentro del entorno social, (construcción del autoconcepto). En esta etapa el adolescente deberá aceptar los cambios corporales que se verán producidos en la pubertad, es aquí donde se genera un impacto en las emociones al empezar criticas variadas sobre alguno de estos cambios; **durante esta época su principal punto de referencia pasa a ser sus mismos compañeros, y su preocupación estará en establecer su propio auto concepto, el querer pertenecer o sentirse aceptados, genera estrategias de búsqueda en cuanto a apoyo, se trasladan ahora a los compañeros o circulo social donde se desenvuelven. Es en este punto en donde se llegan a utilizar recursos cognitivos para poder negar o disfrazar sus emociones, todo esto ligado por la necesidad de poseer un buen concepto personal o de encaje”. P5.***

*“Uno de los conflictos que mayormente se tiene entre los adolescentes, es no poder participar en eventos sociales, como encuentros deportivos, graduaciones, fiestas, o cualquier otra actividad que los haga interactuar socialmente. **Esto genera un malestar emocional en los jóvenes pues por naturaleza les exige buscar nuevos conocimientos y experiencias.** Como consecuencia los adolescentes pueden presentar una serie de **reacciones emocionales** propias del confinamiento como irritabilidad, ansiedad, miedo y tristeza y esto genera conflictos en su entorno familiar”. P3.*

*“La familia es también un agente constructor de estos aspectos socio-emocionales al ofrecer modelos que sean compatibles con la realidad vital, y de generar oportunidades para desarrollarse emocionalmente. El seno familiar es una unidad o instancia que ofrece contención afectiva, a través de la cual se sustenta el desarrollo emocional de las personas y es en ella donde se encuentran los espacios que favorecen o entorpecen este desarrollo con el cual se hará frente a las situaciones vitales cotidianas, y aquellas de corte no normativo y que afrontamos de acuerdo al momento en que se viven y con las herramientas adquiridas en el seno familiar, sumándose las potencialidades propias de cada ser humano. **Padres y madres censuradores, opresores y castigadores generan un desarrollo emocional disfuncional y deficitario en estrategias y competencias emocionales para enfrentar y afrontar los tiempos actuales, independiente en muchos casos del tipo de constitución familiar. Tomar en serio las emociones de las personas, es una capacidad que se desarrolla a lo largo del***



*ciclo vital, exige empatía una aguda capacidad de escuchar y una disposición para observar los hechos desde la perspectiva del otro, sin perder la propia”. P5.*

Por lo observado, la comprensión emocional es entender la importancia de otro con relación a las emociones. El otro puede ser un referente de la autoimagen, o incluso puede considerarse un sujeto de transferencia al que se le adjudican emociones. Es por eso que, desde esta perspectiva la comprensión de las dinámicas sociales y su relación con las emociones marca una forma compleja de entenderlas.

### **5.2.3.3 Identificación – Causas – Problemáticas – Consecuencias**

Por otra parte, entender la causalidad y consecuencias de las emociones también es un hito de desarrollo de la inteligencia emocional. Al igual que la categoría anterior se comprende más allá de la simplicidad del estado emocional, es entender que hay emociones que desencadenan reacciones, situaciones, otros sentimientos y sobre todo conductas.

*“La soledad emocional está vinculada a los sentimientos de incompreensión, tristeza e inseguridad. Si percibimos que las personas que tenemos a nuestro alrededor no nos comprenden y no comparten nuestros valores y preferencias, podemos sentirnos solos, desamparados e indefensos. **Cuando el sentimiento de soledad emocional se instaura, suele traer consigo cierta dosis de tristeza, angustia, ansiedad e incluso miedo. Además, el hecho de no tener un apoyo emocional merma nuestra autoestima y nos desmotiva.** Por eso es común que las personas que se sienten solas se sumerjan en un círculo vicioso que les hace perder el interés por el día a día y por emprender nuevas actividades que quizás le ayudarían a conocer a otras personas con las cuales podría compartir gustos y valores. En los casos más severos se llega a la depresión”. P1.*

*“En los últimos años, la tristeza y la soledad han aumentado drásticamente en un período muy corto de tiempo. Sentirse aislado no sólo tiene **efectos adversos sobre la salud mental, sino que afecta negativamente a la salud física.** Psicológicamente, la soledad se define como la ausencia, real o percibida, de relaciones sociales satisfactorias, que se presenta con síntomas de trastornos psicológicos y desadaptación, como ansiedad, depresión, insomnio, abuso de drogas y alcoholismo”. P1.*

*“Al buscar información sobre el tema me puse a pensar en la famosa película de Pixar “Intensamente” ya que va muy acorde a lo que los jóvenes viven, y claro el enfoque es la adolescencia, entonces me vi a la tarea de buscar los principales cambios que un joven vive, siendo este mi punto de partida las emociones están catalogadas en 6: Miedo, Sorpresa, Asco, Ira, Alegría y Tristeza; y **los principales cambios en base a las emociones son sus experiencias personales con la vida y como representan este suceso sus emociones para futuro ya sea bien o mal, así formando un carácter y un golpe personal o más bien una identidad de algo sucedido**”. P4*

*“Un adolescente que siente soledad y se considera incomprendido, puede recurrir a grupos sociales inadecuados, resultado de sentirse comprendido y perteneciente a algo. **Entonces, es capaz de acceder al alcohol y a drogas por sentirse acompañado o para lidiar con su soledad.** Así pues, es necesario que, el adolescente, sea capaz de reconocer sus emociones y hacerlas conscientes en su forma de actuar. Los adolescentes se enfrentan a un momento en el que tienen conciencia deficiente de sus emociones y estas se presentan más intensas que en la niñez”. P7.*

*“Autores como Bringue, Sadaba, Naval (2003) describen los componentes fundamentales de los trastornos adictivos como dos: **la falta de autocontrol y la dependencia, es decir la dificultad de controlar el impulso, motivación y/o tentación de hacer uso de las diferentes redes sociales, generando esto un malestar el cual deriva, tensión y estrés, a diferencia de lograr ingresar, generando así gratificación y bienestar**”. P5.*

En últimas, la comprensión es entendimiento acerca del funcionamiento de las emociones. Esto lleva por ejemplo a establecer las consecuencias, ventajas o desventajas de los distintos estados emocionales. Este procesamiento de la información se ligaría con otro proceso de pensamiento como la regulación emocional. En sí, comprender es entender las interrelaciones de las emociones con la vida y sus sucesos.

#### **5.2.3.4 Comprensión – Procesos cognitivos afectivos**

La comprensión de los procesos cognitivos afectivos hace referencia a la capacidad entender que las emociones son en parte pensamiento racional (cognitivo) y emocional (afectivo) y que además esto es impulsor de procesos psicológico más complejos. Algunos ejemplos de observados en las participaciones de la intervención:

*“Es muy conocido por las personas, que durante la etapa de la adolescencia se generan **diversos cambios tanto físicos como psicológicos**. Cada uno de estos cambios, llegara a tener un impacto físico diferente en cada persona, además de venir **acompañado por una reorganización en cuanto a pensamientos y emociones**”. P5.*

*“Goleman menciona, que una emoción es el resultado de un impulso hacia una acción, partiendo de allí podemos decir, que las emociones pueden surgir en cualquier momento; **cada persona o adolescente, experimentara una emoción de una forma diferente o particular, esto en función, de experiencias o aprendizajes previos**. Estas emociones se llegan activar cuando el organismo de una persona experimenta sensaciones en donde se genera un impacto de agrado o amenaza. **Gracias a ellas podemos reaccionar con presteza a ambientes hostiles o a acontecimientos imprevisibles, las cuales fungen de manera automática al generar impulsos de reacción**”. P4.*

*“La autoestima es de suma importancia en el desarrollo adolescente; **si los jóvenes al autoevaluarse y compararse con otros jóvenes, respecto a su cuerpo, habilidades, capacidades, se sienten bien y a su vez se aprueban, la autoestima se verá elevada; por el contrario, si existe desaprobación y concepto negativo de sí, se sentirá desdichada, incapaz, sin suerte y su autoestima bajará en gran proporción**”. P5.*

*“Para el adolescente, es necesario reconocerse a sí mismo y reconocer a los demás porque, en esta etapa de la vida, se da la conciencia corporal, **los hombres toman conciencia de aspectos como la estatura física, las mujeres se preocupan si tienen que adelgazar o del tamaño de sus pechos. Tener conciencia del cuerpo, de la esencia y la identidad propia, conlleva a una persona a ser capaz de establecer relaciones óptimas consigo mismo y con los demás**. Incluso, tener conciencia de sí, implica el hecho de elegir con **quién relacionarse y cómo**, las amistades tienen un valor más personal e intenso, pues moldean y definen la experiencia de sí mismo, así como el sentido de dignidad, viabilidad, aceptabilidad, etcétera”. P7.*

## 5.2.4 Regulación de emociones

Cómo la capacidad de regular emociones, aspectos como la introspección y análisis de emociones para el curso de acciones se pudo identificar lo siguiente:

### 5.2.4.1 Introspección de Emociones

Esta es una categoría de análisis en la que se puede encontrar la conjunción de varias habilidades socioemocionales. En sí, es una acumulación de observaciones, de identificar emociones, de la comprensión de las mismas, la toma de decisiones. Lo distinto a otras categorías es que esta se enmarca en la reflexión de las acciones y una posible forma de abordar las situaciones a través de cursos de acción.

*“Desde la experiencia personal, todos hemos pasado por esta etapa dónde descubres tu identidad, ves los cambios físicos que te están ocurriendo en tu cuerpo y te preguntas ¿Qué está pasando?, yo recuerdo que le pregunté a mi mamá que me estaba pasando porque yo vivía en ese entonces con mi madre y mi abuela. Y como mi papá desde que tengo memoria no ha estado conmigo, si le hablo y eso pero como tal no hay apoyo paternal. Esto también influye en el adolescente los padres y su guía, mi madre siempre estuvo pendiente mis cambios en la adolescencia, aunque a veces yo sentía pena por el mismo motivo de que era mi mamá; Pero me dio la confianza para contarle lo que me estaba pasando”. P1.*

Cómo se puede evidenciar a través de la intervención educativa se pudo promover la introspección de propios sucesos para la comprensión de las emociones y los cambios que conllevan. Es relevante considerar esta categoría por que evidencia a formulación de preguntas a sí mismo para encontrar respuesta a la percepción de sus propias emociones y nociones.

*“Yo recuerdo mi adolescencia y los cambios que pasé, en lo emocional la mayoría del tiempo estaba feliz, pero si algo me molestaba inmediatamente cambiaba mi estado emocional y me enojaba demasiado, lloraba por cositas que ahora yo veo como insignificantes, pero mi madre y mi abuela siempre trataron de entenderme y comprender que estaba pasando, recuerdo perfectamente el como mis cambios de humor sacaban de onda a mi mamá y sí yo a veces me pasaba por lo tanto un regaño de mi mamá era más que justificado, cuándo mi abuela veía que mi mamá me regañaba mi abuela le decía: Lo mismo que tú estás pasando con tus dos hijos es lo mismo que yo pasé pero con cuatro hijos en diferentes versiones. Entonces mi mamá siempre fue amorosa, firme y fuerte en sus decisiones”. p6.*

También es una forma de comprender las relaciones, causalidad y consecuencias de las emociones. En la participación anterior y en la siguiente por ejemplo se puede observar como el estudiante hace una reflexión de sus experiencias para identificar y comprender sus procesos de cambio, pero además de eso, comprende el impacto de sus acciones y las analiza desde el cambio.

*“Cuando pequeño (11-13 años) sentía que mi Miedo hacia los perros me dejaría sin la oportunidad de algún día tener a una mascota, la base de esto un gran reportorio de perros ladrándome y solo poder acariciar muy pocas veces a algún perro no me hacía tener un recuerdo que congeniara con una emoción más Alegre como si la tenían otros niños de mi edad, conforme fui creciendo (14-15 años) y con una edad media por así decirlo en la adolescencia viví el amor más sincero de una mascota,*

*llego a mi casa un perro de raza grande, que impone cierto temor si eres chico, pero el siendo todavía un cachorro y yo siendo un chico, se dio la oportunidad de esa experiencia para el clic de una emoción y el cambio hacia algo más lindo. Con los años y por vivir en un departamento tuvimos que darlo a unos amigos que a día de hoy lo siguen cuidando y hoy en día la vida me dio a un pequeño perro salchicha que me hace sentir la Alegría más grande desde que me levanto”. P4.*

*“Podemos concluir diciendo que, durante esta etapa de la vida, etapa de crecimiento y desarrollo personal la falta de identidad es bastante problemática debido a las inseguridades y miedos de cada uno, lo cual puede llevarnos a cometer “errores” que puedan perjudicarnos, pero a su vez es importante recordar que la gestión de las emociones se relaciona estrechamente con una buena calidad de vida, lo cual hablando desde la experiencia es cierto, se llega a tener miedo por las decisiones que tomamos y lo que nos depara el futuro generado inseguridades por ello, conocer y manejar nuestras emociones adecuadamente lo antes posible durante esta etapa nos ayudara a estar mejor con nosotros mismos”. P2.*

También se identificó en esta categoría como los estudiantes comienzan a hablar de la gestión de las emociones, relacionada a la regulación emocional. Además de eso se evidencia como lo visualizan en la práctica, un hito importante para comenzar precisamente a regular las emociones.

En últimas, la regulación emocional es la puesta en marcha de todos los saberes acerca de las emociones; como se perciben, como de comprenden, como se usan. Durante la codificación de esta categoría fue común observar cómo los estudiantes hacían procesos de resiliencia. Si bien la resiliencia no se aborda específicamente en el modelo de Salovey y Mayer, esta habilidad es la demostración del aprendizaje a partir de la experiencia en determinada situación. Los estudiantes refirieron en varias de sus participaciones el cómo aprendían de un evento problemático y como a través de la comprensión de los procesos cognitivo-afectivos lograban establecer nuevos puntos de inicio y reflexión para superar dichas dificultades.

## **5.2.5 Conocimientos adquiridos**

Además de las anteriores categorías de análisis también se logró identificar como los estudiantes aportan desde su conocimiento a las actividades y respuestas de compañeros, donde logran proponer, identificar aspectos relacionados al desarrollo psicológico como el autoconcepto, lo relacionado a la inteligencia emocional.

### **5.2.5.1 Aportaciones reflexivas**

Esta categoría se centró principalmente en registrar como los participantes respondían a cuestionamientos realizados por el tutor u otros compañeros.

*“Creo que algo importante como educador es saber distinguir las señales que da una persona que se aísla o retrae al contacto con las demás personas, para ello es importante identificar si el alumno presenta incapacidad de conectarte con otros en un nivel más profundo e íntimo, sentimientos negativos de duda y de autoestima y no tener ganas o ánimo para realizar las actividades. Una vez identificado las señales es importante que nosotros como educadores tratemos de ayudar al alumno ofreciéndole*

*ser escuchado, tratar de entender por qué actúan así y más importante no juzgarlos. Es muy importante las amistades, son vitales en los años de adolescencia y juventud, pero sobre todo en el primer caso, puesto que chicos y chicas necesitan reafirmarse en un sentido de pertenencia al grupo”. P5.*

*“Hola, compañera p7 tus comentarios me parecen adecuados me gustaría aportar un punto que considero importante para afrontar la insatisfacción que pueda llegar a tener una adulta derivada de la falta de educación emocional, y eso es el desarrollo de la autonomía emocional. Esta competencia emocional hace referencia a la capacidad de generarse las propias emociones y defenderse de las emociones tóxicas. En cuanto a esta competencia, Bisquerra explica que se relaciona con la autogestión personal, y que incluyen las siguientes micro competencias: autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia. La autoestima se refiere a cómo se siente una persona consigo misma, por lo que una autoestima adecuada está relacionada con una visión racional y con el sentirse satisfecho con uno mismo, y por el contrario una baja autoestima se refleja en un comportamiento inseguro; por lo que estos autores concluyen que la autoestima es un factor relevante para el desarrollo y bienestar emocional”. P2.*

Se puede evidenciar el conocimiento que aportan a las participaciones de sus compañeros y se pueden encontrar en diversas temáticas, como por ejemplo desde recomendaciones en distintos temas, así como aportaciones académicas y desde la experiencia a los demás te discusión en los foros. Es una muestra de calidad de atención, participación y comunicación de los alumnos hacia sus compañeros, el maestro y los contenidos del curso. En la muestra final de la investigación hubo muy buena participación comunicación en las actividades del curso.

#### **5.2.5.2 Reconocimiento IE**

Esta categoría se centró en la codificación de citas en las que los estudiantes hacían uso del concepto de la inteligencia emocional como recurso para diversidad de problemáticas discusiones.

*“En el desarrollo psicológico la inteligencia emocional es aquella capacidad de motivarse a uno mismo, controlando las emociones desarrollando un conjunto de habilidades con las que puedes tener autocontrol, aplicando el entusiasmo, empatía, la perseverancia siendo algunas de ellas de naturaleza genética y otras aprendidas. Durante la etapa de la adolescencia, los adolescentes experimentan altas y bajas en su estado emocional por la etapa que dejan y la nueva que está por llegar. El desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes es de suma importancia ya que puede darle un nuevo sentido a su vida y hacer más llevadera las relaciones dentro de los ámbitos sociales donde él se desarrolla”. P6.*

*“De los diferentes componentes de la IE, la reparación emocional, entendida como la habilidad para regular o controlar las propias emociones (positivas y negativas) y la de los demás, se ha mostrado como una de las dimensiones más significativas de la IE, que ejerce un papel importante en el afrontamiento de las situaciones estresantes y ansiógenas, contribuyendo positivamente al bienestar personal”. P5*

*“La inteligencia emocional influye en nosotros y con ello influye en lo que nos rodea. Y si nosotros tenemos que tomar decisiones que sea para un futuro o un poco cerca lo mejor es tener mente positiva, animarse, pensar que lo que harás será bueno y si*

*sale mal no enojarse, simplemente volver a intentar de nuevo las cosas. Ya que las emociones negativas nos afectan pero también son parte de nosotros debemos aprender a controlarlas y de eso se trata la IE la manera en la que expresamos emociones por medio de percepciones que captamos de cosas externas que ocurren fuera de nosotros".* P6.

Aunque anteriormente se había hablado en una categoría de análisis en la que los estudiantes ya comenzaban a hacer uso del término, en esta ocasión se esta categoría se hizo con la finalidad de llevar registro de las situaciones específicas en las que se hacía uso de este para recomendaciones, explicación de un tema, aporte de información, participación o comprensión de un tema en específico.

En sí, se trata de la importancia de incluir contenido orientados al desarrollo socioemocional, pues se puede evidenciar el uso recurrente del concepto, o lo que entiende de el para traer a colación situaciones en las que vieron necesario su aplicación, por ejemplo.

### **5.3 Discusión**

Con base a lo encontrado en la data cuantitativa por medio del análisis de correlación Spearman, hay puntos que sugieren una relación entre la autoeficacia académica y la inteligencia emocional percibida, siendo estas las más significativas.

Por ejemplo, la alta correlación entre la Atención Emocional (IE) y la Adaptación (Autoeficacia Académica). Se encontró que, a mayores puntajes de atención a las emociones, hay una mayor percepción de adaptación a las actividades y contenidos de las clases virtuales. Esto sugiere que, las capacidades relacionadas a la percepción, identificación y expresión de emociones pueden estar relacionadas a la adaptación de las dinámicas en los espacios académicos. De acuerdo con Salovey y Mayer, la percepción emocional, la expresión emocional, la facilitación de los pensamientos está en gran medida relacionado con el buen manejo de las relaciones sociales, aspecto que puede incidir en el desenvolvimiento del sujeto en contextos donde sea necesaria una puesta en escena de sus habilidades cognitivas/sociales. Esto tiene que ver con la lectura de la información emocional en nuestro alrededor, el relacionamiento que se lleva a cabo, la facilitación del pensamiento como proceso introspectivo del reconocimiento de las propias emociones y su uso.

Con anterioridad, investigaciones han encontrado que sujetos con mayores habilidades emocionales tienden a mejores niveles de adaptación en entornos escolares. Jiménez & López-Zafra (2011) en un estudio sobre actitudes y adaptación sociales en adolescentes de preparatoria encontraron relación entre la atención emocional y la adaptación al medio escolar. A través de la medición de la IE con la Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) y el Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) en una muestra de 153 estudiantes, se reportó que la dimensión de atención emocional fue predictora de la adaptación social. Si bien puede que se refieran a términos diferentes, la adaptación es también un proceso cognitivo afectivo, pues e

ve atravesado por la emoción. Por lo que puede ser un resultado que se aproxima a los resultados de esta investigación.

Por lo que, tal como afirma Usán y Salavera Bordás (2018):

*“Las emociones suponen un papel importante en la adaptación de los estudiantes en su centro escolar en cuanto al manejo emocional de todas aquellas variables contextuales y personales que se producen a lo largo del curso académico y que pueden determinar cuestiones tan importantes como el bienestar personal, la motivación escolar o el rendimiento académico, entre otros.” (p.98).*

Con lo cual, la atención a las emociones se configura como un proceso de pensamiento cognitivo afectivo que puede tener cierta influencia en cómo un estudiante se desenvuelve en los espacios académicos. Por supuesto, hay gran posibilidad de que otras variables como la motivación intrínseca, el autoestima o los mismos estados anímicos también tengan lugar en esta relación, no obstante, la atención a las emociones se refiere también a un ejercicio de identificación y reconocimiento de emociones, estrechamente ligado a evaluaciones auto perceptivas de los propios estados anímicos, por lo que contar con estas capacidades puede brindar luces en reflexiones como el “cómo me siento”, “cómo me afectan los demás” “cómo reacciono”, “qué tanto me fijo en mis emociones y cómo me afecta”; que pueden determinar la capacidad del sujeto en acoplarse a los espacios y actividades.

Por otra parte, la Claridad Emocional (IE) se vio significativamente relacionada con dimensiones de la Autoeficacia Académica como la Participación y Colaboración (AA), esto es que, a mayor puntaje en la claridad de las emociones, aspectos como la participación en las actividades y la colaboración con otros estudiantes es mayor, lo que sugiere que el conocimiento de las emociones en sí mismo, su comprensión y la capacidad de proyectar estos esquemas de conocimiento sobre los demás podría estar relacionado con el hecho de desarrollar una actuación mayor en los espacios académicos.

La comprensión Emocional según Salovey y Mayer, no solamente se enfoca en la comprensión de señales emocionales en las relaciones interpersonales, sino que es que es también un razonar de la emoción, es una interpretación del alrededor; implica reconocer la relación de las palabras y las emociones, el funcionamiento o las consecuencias que acarrear su presencia complejizando el entendimiento del contexto. Por lo que se podría pensar que entender los procesos de comprensión teniendo en cuenta el componente emocional podría influir en la forma que los estudiantes interactúan tanto con la clase, como con los demás actores de esta. Es necesario tener en cuenta que la colaboración y la participación son aspectos relacionados a la interacción y comunicación, así, toma más importancia la relación encontrada, pues podría inferirse que entre más altas sean las capacidades de comprensión emocional en estudiantes, pueden encontrarse mejores repuestas a la interacción entre los sujetos y para con la clase.

Aunado a lo anterior, es muy interesante la correlación negativa significativa entre la Claridad Emocional (IE) y la Evitación. Esto es, a menores niveles de claridad emocional, mayores

niveles de evitación. Esto podría entonces sugerir que una reducción en las habilidades de comprensión y análisis de las emociones puede tener un papel importante en la falta de interés del estudiante, en la acción de eludir responsabilidades o no tomar parte activa en la dinámica de la clase. Esto hace sentido pues es posible percibir cómo una situación inversa a lo encontrado en la relación de la claridad emocional con la participación y la colaboración de la autoeficacia.

La naturaleza de esta relación resulta importante pues permite esclarecer desde la dimensión emocional hechos comunes como la evitación. Si bien, la evitación puede considerarse un factor multidimensional en el sentido de que pueden ser provocado por diversidad situaciones, planteamientos cómo los de Martínez, Piqueras, & Inglés (2011), proponen que esta última está relacionada estrechamente con bajos niveles de Inteligencia Emocional Percibida (IEP), donde suele haber respuesta impulsiva hacia el estrés y una percepción de los problemas como amenazas. O también cómo el de Valente & Lourenço (2020) quienes mencionan que (para el caso de docentes) las estrategias de evitación pueden estar relacionadas en bajos grados preocupación por sí mismo/los demás, asertividad, cooperación, e interés por mediar o comunicar, lo que desemboca en una vía de retraso de la resolución de conflictos con alumnos. Pero lo interesante de estos dos trabajos es que concluyen que la inteligencia emocional o, en otras palabras, la comprensión, análisis y usos de las emociones son transversales a las estrategias de evitación, esto es que dependiendo de los niveles de IE pueden haber o no respuestas a los estímulos en los contextos educativos.

Por último, se encontró una correlación significativa entre la Reparación Emocional (IE), que conlleva específicamente procesos cognitivos como la regulación y la asimilación emocional, con la Atención de la autoeficacia académica. Esto es, a mayores niveles de la primera, mayores son los resultados en la atención a las clases y dinámica del aula. Lo anterior hace sentido con otros estudios como el de Andrés, Stelzer, Juric, Introzzi, Rodríguez-Carvajal, & Guzmán (2017, p. 309), quienes en una revisión sistemática de datos empíricos sobre la relación de la IE y generalmente el desempeño académico, encontraron que hay una relación positiva entre el uso de estrategias/habilidades de regulación emocional y los rendimientos en tareas específicas o situaciones que demandaran competencias generales. El desempeño académico está relacionado a la Atención de Autoeficacia Académica en tanto que es la misma atención la que permite un desenvolvimiento exitoso en el aula, que se traduce en un desempeño óptimo. Y en últimas, la reparación emocional como proceso encargado de la facilitación de las emociones, su regulación y uso, permitiría una respuesta óptima a las actividades y recursos dispuestos en el aula. Así, Davis & Levine (2013) concluyen que los estudiantes que pueden regular sus emociones podrían presentar diferencias en el rendimiento en comparación a los estudiantes que no pueden hacerlo (Citado en Andrés et. al., 2017, p. 309).

Además, en consonancia con otros estudios y de manera general se ha reportado la estrecha relación que ya entre la inteligencia emocional y la autoeficacia academia. Es el caso de Doménech, Monteagudo, Rodríguez & Sánchez (2019) que mediante la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Trait Meta-Mood Scale



(TMMS-24) administradas a 573 estudiantes universitarios españoles matriculados en primer curso de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, muestran que ambas variables están significativamente relacionadas con el éxito académico y que los alumnos con un bajo éxito escolar presentan puntuaciones menores en inteligencia emocional y en autoeficacia académica. Además, refieren que “estos hallazgos son discutidos identificando el ajuste emocional y la autoeficacia académica como factores a promover en el alumnado universitario para mejorar su éxito en los estudios, así como su futura labor como docentes” (p.1).

Luzuriaga (2018) a través de un estudio con técnicas mixtas, con la aplicación del TMMS 24 y la realización de entrevistas en una muestra de 255 estudiantes universitarios de psicología, educación y pedagogía, reportó que resultados señalan que los estudiantes con altos puntajes en el TMMS-24 tienden a describir mayor número de ejemplos dónde se identifica el desarrollo de habilidades de la IE en contraposición con sus pares de la misma licenciatura con bajos puntajes en el instrumento.

Por otra parte, el análisis a la data cualitativa por medio del Atlas Ti v.9 también arrojó puntos que son importantes mencionar como resultado de la intervención educativa. Tanto las interacciones, como las respuestas y actividades realizadas de manera virtual en plataforma, dejaron entrever muchos aspectos de aprendizaje y reflexión. Se destaca especialmente la articulación de la temática eje (IE) con el desarrollo psicológico, dando forma a un nuevo tópico que tiene como objetivo explorar y aprender del desarrollo socioemocional.

Si bien, usar el término de la inteligencia emocional en contextos educativos puede sonar muy complejo, pues al tratarse de una inteligencia, las implicaciones que tiene pretender enseñar un aspecto del desarrollo subjetivo hacen de esa tarea algo casi imposible, pues ¿Cómo se enseña una inteligencia? Mas bien, lo que pretende esta investigación es introducir el termino como un aspecto esencial del desarrollo, con el objetivo no solo dar a entender el concepto sino poder desarrollarlo de una forma activa y significativa que pueda ser aprendida desde el contraste de la experiencia. Esto es, lograr mediante las actividades una articulación de los recursos teóricos/ didácticos enfocados a la promoción de la IE con los conocimientos base del curso, dando como resultado una metodología que permita desarrollar el concepto, con la intención de provocar la reflexión y facilitación de pensamientos del estudiante.

Es así que se logró codificar de las actividades realizadas en el curso, algunos aspectos claves que dejó la implementación de esta metodología. En general, se logró evidenciar que aprovechar la conceptualización de la IE en el modelo de 4 ramas de Salovey y Mayer no solo es útil cómo una forma de emplear el tema en el aula, también lo es para implementar dichas especificaciones como rubro de aprendizaje, es decir, revisar cuando los estudiantes ponen en práctica mediante la reflexión cada uno de los componentes de este modelo de inteligencia emocional, en este caso, la percepción, la comprensión, asimilación y regulación emocional. De esta manera se logró observar cómo los estudiantes procesan la información, la articulan con otros conocimientos y la usan.

En el caso de la percepción emocional, se identificó varias categorías de análisis que dan cuenta de ejercicio reflexivo en la actividad. Por ejemplo, la discriminación y noción de las emociones fue un punto en cual, a través del análisis de la experiencia, los estudiantes pudieron reconocer e identificar los aspectos que engloban los cambios físicos y psicológicos, teniendo en cuenta cuales son las emociones que se presentan y como estas inciden en la construcción de la identidad. Esto les permitió regresar a situaciones comunes, analizarlas y obtener un aprendizaje de ello. También se evidenció como reconocían las causas, consecuencias lo que les permitió identificar problemáticas y sus características. Además de lo anterior, se reconocieron dinámicas sociales y su relación con las emociones.

De esta manera, se logró articular su conocimiento y experiencia para generar percepciones sobre sus vivencias, lo que permite un aprendizaje significativo para ellos el poder reflexionar sobre actos, conductas y aptitudes en épocas más tempranas de sus vidas. Cabe mencionar que fase de percepción emocional resulta ser una antesala a otros procesos de cognitivos como la comprensión y asimilación emocional.

Referente a la comprensión emocional destacaron categorías de análisis relacionadas a ejercicios reflexivos, la comprensión de la causalidad y consecuencias de las emociones, así como también las dinámicas sociales que implican estas. El repensar las emociones fue uno de los ejercicios en los que más allá de dar cuenta de lo que significaba una emoción, en ocasiones se pretendía por medio de sus propios recursos y vivencias, dar explicación a la misma. Esto denota un esfuerzo por comprender la realidad de las interacciones y los estados anímicos, lo que a su vez promueve la introspección de las conductas y respuestas al entorno. Es un aspecto importante que destacar ya que abre paso a una nueva fase de análisis relacionada a la facilitación y uso de emociones. Por otra parte, también se edificaron como categorías de análisis la noción de adolescentes y de emociones. Estas dos últimas condensan los conceptos o ideas relacionados a la adolescencia, esclareciendo por ejemplo de dónde vienen sus concepciones de las emociones, permitiendo extrapolar distintas situaciones y viéndolas desde otras perspectivas.

Sobre la asimilación emocional, se logró identificar categorías como los ejercicios reflexivos sobre el que hacer ante las emociones, la resolución de ideas y emociones problemáticas. Estas dos categorías se centraron principalmente en la resolución de situaciones problemáticas a través de los recursos brindados en el curso y sus propios conocimientos o percepciones. En esta sección fue más común ver el uso de referencias o fuentes que hablaban sobre las problemáticas a analizar, lo que brinda la oportunidad por ejemplo de que los estudiantes se informaran de forma conceptual sobre la inteligencia emocional y así mismo aplicar lo aprendido en forma de recomendación o aspecto a analizar.

En el caso de la regulación emocional, se enlazó con una categoría de análisis, la introspección de emociones. Esta categoría se puede considerar como una condensación de los puntos anteriores, pues, aunque no se ha establecido como facetas lineales en el modelo de habilidades socioemocionales de Salovey y Mayer, en algunos de los ejercicios de la intervención se recorría un proceso en el cual primero identificaban las emociones y sus aspectos importantes, para luego

entrar al análisis de estas. Dado lo anterior, la regulación emocional en dicha intervención es la toma de todos los pasados elementos en conjunción, conformando participaciones e interacciones en las que los estudiantes analizaban en profundidad con el fin de plasmar sus propias conclusiones.

Además de todo lo anterior también se codificó categorías de análisis que tiene que ver más con el conocimiento adquirido. Aquí se reunieron como categorías las aportaciones reflexivas, siendo los momentos en los que los alumnos colaboraban entre si con sus opiniones o información de otras fuentes, e interactuaban para mejorar su desempeño en las actividades. También se incluyó como una categoría los momentos en los que los estudiantes facilitaron información referente a la inteligencia emocional, las habilidades y lo teórico. Fue muy interesante como los estudiantes se vieron capacitados para utilizar esta información y hacer sus propias recomendaciones.

## 6. CONCLUSIONES

Cómo hemos se ha podido observar, el concepto de la IE es emergente en el campo educativo, a tal punto que, si bien se han desarrollado estrategias para su implementación, aún se hace necesario preguntarnos como se enseña o cuáles son sus implicaciones. Este trabajo es un primer vistazo al desarrollo de nuevos medios que permitan desplegar la capacidad de este concepto en entornos educativos. No solo se trata de un término, se trata de una vía que permitiría la inclusión de nuevas temáticas en la educación superior con miras de aportar a lo que conocemos como formación integral.

Este fue un trabajo en el cual se articuló la medición de factores como la inteligencia emocional y la autoeficacia académica con el objetivo de hacer una lectura en dos momentos de un curso curricular en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Además de eso se propuso una intervención educativa en la cual se abordó temáticas relacionadas al desarrollo socioemocional, implementando como se venía diciendo anteriormente, el concepto de la IE como fondo teórico de la enseñanza. Con esto no solo se pretendía fomentar y promover la inteligencia emocional como un saber y una capacidad, también se busca la forma de crear e innovar en nuevas metodologías que permitan mejorar, retroalimentar el contenido temático de cursos universitarios, en aras de ampliar el alcance educativo de una temática.

Sobre el análisis de la fase cuantitativa del estudio, se desataca que, aunque si bien no hubo diferencias significativas entre las evaluaciones pre y post de inteligencia emocional, si hubo correlaciones entre algunas dimensiones de IE y AA. (Autoeficacia Académica).

Se concluye que hay correlaciones entre dimensiones de la Inteligencia Emocional y la autoeficacia Académica. Se encontró que las dimensiones de Participación de Autoeficacia Académica y la dimensión Claridad Emocional de Inteligencia Emocional se correlacionan significativamente. Esto es que aspectos relacionados a la comprensión emocional, la facilitación de emociones y la toma de decisiones están relacionados con las capacidades participación en este estudio. Las habilidades que permiten hacer análisis de los estados emocionales pueden tener efectos sobre las acciones en los cursos virtuales como por ejemplo participar activamente y dar respuesta a cuestionamientos. Es posible que, entre más entendimiento a las emociones propias y externas, haya más presencia de acciones comunicativas y de relacionamiento.

Se encontró también correlación significativa entre la dimensión Adaptación de Autoeficacia Académica y la dimensión Atención Emocional de Inteligencia Emocional. Esto quiere decir que, a mayores niveles de atención a los estados emocionales, mayor es la capacidad de adaptarse a un entorno educativo virtual. Las habilidades socioemocionales que permiten la identificación de emociones sí él mismo y en otros podrían relacionarse a mejores procesos de ajuste escolar, ajuste psicológico y adaptación a nuevos espacios o metodologías.

Se concluye que hay correlaciones entre dimensiones de la Inteligencia Emocional y la autoeficacia Académica. Se encontró que las dimensiones de Participación de Autoeficacia Académica y la dimensión Claridad Emocional de Inteligencia Emocional se correlacionan significativamente. Esto es que aspectos relacionados a la comprensión emocional, la facilitación de emociones y la toma de decisiones están relacionados con las capacidades participación en este estudio. Las habilidades que permiten hacer análisis de los estados emocionales pueden tener efectos sobre las acciones en los cursos virtuales como por ejemplo participar activamente y dar respuesta a cuestionamientos. Es posible que, entre más entendimiento a las emociones propias y externas, haya más presencia de acciones comunicativas y de relacionamiento.

Además de ello se evidenció también que los niveles de evitación de las actividades en los cursos virtuales se correlacionan con los niveles bajos de claridad emocional. Se encontró correlación significativa negativa entre la dimensión Evitación de Autoeficacia Académica en su versión pretest y la dimensión Claridad Emocional de Inteligencia Emocional. Esto quiere decir que, a menores niveles de evitación, que refiere a las acciones o aptitudes que buscan eludir responsabilidades, hay mayores niveles de claridad mental, que se relaciona con capacidades analíticas sobre las emociones propias y las de los demás. Es una relación significativamente inversa que tiene mucho sentido, pues personas con habilidades socioemocionales menores tienen más probabilidad de ejecutar acciones en pro de esquivar situaciones que representen retos o dificultades.

Se encontró correlación significativa entre la dimensión Atención de Autoeficacia Académica y la dimensión Reparación Emocional de Inteligencia Emocional. Esto es que, a mayores niveles de regulación emocional, mayor es la atención al proceso educativo y al aprendizaje activo. Es decir que personas con procesos más eficaces de resiliencia y aprendizaje de situaciones problemáticas, son más eficaces en el aprendizaje en entornos virtuales.

Esto nos da una primera impresión de la relación que guarda la inteligencia emocional y la autoeficacia académica. En diversos estudios se ha reportado que la Inteligencia emocional está articulada de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza. Teniendo en cuenta que ambos factores son autopercepciones, es interesante cómo resultan compatibles a la hora del análisis, pues ambas variables están permeadas por otros factores como la autoestima, la motivación intrínseca, la autoimagen y la capacidad de responder al estrés o demás estímulos de la vida cotidiana.

En general, son necesarios más estudios que analicen en profundidad la relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica. Si bien mediante esta investigación se obtuvieron algunos resultados que concuerdan con bibliografía existente, se necesitan investigaciones con más muestra y escalas psicométricas ajustadas a la población.

También se hallaron diferencias en las mediciones pre y post de la escala de inteligencia emocional. Dimensiones como Colaboración, Confianza y Eficacia Percibida tuvieron un aumento en los puntajes de la evaluación de la escala. Sin embargo, hacen falta más estudios a profundidad para establecer si una intervención educativa enfocada al fomento de la inteligencia emocional pueda mejorar aspectos de la autoeficacia como los anteriormente mencionados.

Sobre la fase cualitativa, se halló la importancia de implementar temáticas relacionadas a las emociones como base de una discusión académica. A través de las actividades se identificó como los estudiantes pueden articular elementos de su propia experiencia con la introducción de temáticas orientadas al promover la reflexión crítica de aspectos como las emociones, las conductas, los estados de ánimo y las decisiones. Es de destacar el nivel de profundidad al que se puede llegar por medio del análisis, recorriendo vivencias y procesos para luego socializarlos y construir conocimiento de forma colaborativa. Además de ello, la intervención educativa pudo desarrollar temas que son de provecho para la formación académica y profesional, al promover la reflexión de aspectos sociales, humanos y comportamentales.

Los estudiantes se vieron en capacidad de atender las emociones, de identificarlas, reconocerlas, categorizarlas, con la finalidad de comprenderlas, analizarlas y consecuentemente guiar cursos de acción que desembocan en decisiones para la vida y el día a día. También en la capacidad de análisis desde otras perspectivas, de crítica y cambios de paradigmas acerca del desarrollo socioemocional. Finalmente, es menester mencionar la posibilidad de generar efecto insight en el estudiantado. Aunque el espacio y las condiciones del curso curricular sean limitadas, la intención es poder generar espacios de discusión de temas tan importantes para competencias como el saber ser, teniendo en cuenta que es uno de los pilares fundamentales en la consolidación de las competencias a alcanzar en el ámbito educativo.

Este estudio busca reforzar la idea que es necesario agregar a los currículos contenidos y recursos académicos orientados al desarrollo socioemocional, ya que permite generar conciencia de situaciones cotidianas que sirven como recursos para afrontar los obstáculos que se presenten en la futura vida laboral, social y afectiva. Permite generar nociones y razonamientos sobre conductas que faciliten una mayor adaptación a la vida en sociedad. Esto podría configurarse como un objetivo educativo que pueda desarrollarse para aumentar el alcance de la educación integral con relación a las competencias y habilidades socioemocionales.

Para considerar que una persona es emocionalmente inteligente se debe desarrollar y enlazar las cuatro ramas que componen la IE, debido a que el óptimo desarrollo de una de ellas no asegura una IE completa. Por ello, resulta necesario dominar cada uno de sus componentes. Esto se puede ver reflejado en personas que son muy habilidosas para percibir y expresar sus emociones, pero son incapaces de regularlas y comprenderlas (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2002), por ello, la intervención ha sido un programa práctico el cual permite a los jóvenes participantes poner en práctica cada una de las habilidades que componen la IE para fomentar la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las

emociones propias y las de los demás, habilidades que pertenecen a las cuatro ramas del modelo teórico de Mayer y Salovey (1997).

La intervención educativa ha sido un recurso que permitió a los estudiantes reflexionar sobre las emociones, sentimientos, el ánimo, así como su rol en la vida y las actividades que ejercen. Es una vía para el fomento de la inteligencia emocional que impulsa a reflexionar sobre sus creencias, constructos, a reconstruir vivencias y traer a colación experiencias que permitan profundizar más sobre el impacto del manejo de la dimensión emocional en la vida cotidiana.

Si bien no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el rubro de la inteligencia emocional en esta investigación en el antes y después de la intervención, sí se puede evidenciar que el programa se adecua a la realidad educativa actual ya que se ajusta a los jóvenes con temáticas cercanas a la experiencia que a través de los foros han fortalecido la percepción, expresión, facilitación, comprensión y manejo de las emociones propias, conjunto de habilidades que sirve para tomar conciencia de las propias emociones y las de las demás personas. Además, capacitar para comprenderlas y regularlas, tiene efectos beneficiosos a múltiples niveles sobre la salud física y psicológica de los adolescentes y repercute en un mejor rendimiento académico (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013).

Es posible que se puedan obtener resultados más en periodos de tiempo más largos. Por ello son necesarios más estudios longitudinales que pretenden mejorar o desarrollar habilidades socioemocionales. También es posible que el no encontrar resultados estadísticamente significativos sea debido al reducido tamaño muestral y/o la incapacidad de las medidas para captar con suficiente sensibilidad los cambios producidos.

En este estudio, se han tratado de optimizar las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los siete participantes, aspecto que sólo puede ser comentado, ya que, de los siete participantes, todos obtuvieron calificaciones no menores a nueve en el curso donde se insertó esta intervención. Se sugiere continuar trabajando con este tipo de población, en esta modalidad, en aras de aportar al mejoramiento continuo de la salud mental en la población estudiantil, ya que son los futuros profesionales del país; también se sugiere que, en futuras intervenciones, se agregue un grupo control y que los tiempos del programa sean de igual longitud que el curso académico.

## 7. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

A lo largo del presente estudio surgieron algunas situaciones que más que una limitación o problemática a la hora de poner en práctica lo ideado para el proyecto, fueron detonantes para la reflexión metodológica de la investigación en el ámbito educativo. Reconocer e identificar estos aspectos permite comenzar a mejorar, repensar e innovar en la investigación educativa como un campo interdisciplinar con la psicología. La ampliación del alcance de la investigación comienza por el análisis de los puntos a mejorar, lo que permite pensar en nuevas aplicaciones y futuras investigaciones. Por lo que las limitantes del estudio lejos de ser aspectos totalmente negativos se asumen como puntos de corrección y perfeccionamiento para futuros proyectos.

En primera instancia, una de las limitaciones que se manejó en esta investigación fue el tamaño reducido de la muestra de estudio. Aunque el número inicial de alumnos en el grupo del curso curricular era de 25 estudiantes, a medida que este se desarrolló, parte de los estudiantes se dieron de baja por distintos motivos. Como consecuencia de esto, los datos cuantitativos se analizaron mediante estadísticos no paramétricos, lo que limitó la capacidad de generalización y por ende acotó el alcance de análisis y resultados del estudio. Desafortunadamente fue una situación recurrente tanto en el pilotaje como en aplicación final de la investigación.

Además, tal como se ha visto de manera general en México, la crisis derivada de la pandemia por Covid-19 y el confinamiento ha provocado algunas dificultades especialmente en la población estudiantil. Como se puede observar en el reporte del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020) la deserción escolar incrementó a raíz de la pandemia, por lo que es de esperarse que estudiantes abandonen estudios para invertir ese tiempo en otras actividades que le signifiquen rentabilidad o que suplan necesidades ajenas a la universidad. Se toma en cuenta por ejemplo algunas participaciones y conversaciones mediante los foros durante el curso, donde se detectó estudiantes que tenían dificultades, algunos con un nivel leve, otros de peso, que podrían comprometer su proceso educativo. Varios reportaron tener trabajo a la par de sus actividades académicas, ser el soporte económico de su familia, compartir el equipo de cómputo con otros miembros de la familia, entre otros factores. Por lo que al final, estos aspectos ligados a la pandemia y a las dificultades que acaecen de ella significaron una dificultad indirecta para el estudio que pudo haber provocado la baja de estudiantes.

En cuanto a los estudiantes que dieron de baja, supusieron de igual manera datos e información a la que no se pudo acceder. Precisamente indagar los aspectos que rodean la deserción inter curricular hubiera contribuido al estudio de la relación entre las emociones y la autoeficacia, pues ya sean razones ligadas propiamente a la persona o a su contexto, no dejan de estar atravesadas por cuestiones vinculadas a estas dos variables. Desafortunadamente una vez los estudiantes se daban de baja, cesaron su comunicación tanto con maestros, con el curso y con el investigador, situación que impidió seguir recabando datos de su experiencia en el curso.

Referente a la metodología de la investigación, una de las limitaciones fue la ausencia de grupo de control. Dado que el estudio busca analizar la relación entre dos variables a través de escalas en medición pre/post en conjunto a una intervención educativa, lo ideal sería un grupo de control que permitiera contrastar la información obtenida con la de un grupo sin esta última. Así, el análisis de las variaciones en las mediciones podría analizarse con más profundidad desde la comparación, para abordar el efecto de introducir temáticas referentes a las emociones en el ámbito educativo para mejorar aspectos como la inteligencia emocional y las capacidades



relacionadas a la autoeficacia. Esto daría más peso a la observación de la relación que se plantea entre estos dos grupos de habilidades cognitivo-afectivas, pues podría efectuarse propiamente como un experimento. Sin embargo, no se pudo contar con la disposición de otros grupos de estudiantes para la aplicación de las escalas.

De igual manera al contemplarse esta posibilidad se revisaron posibles inconvenientes con la incorporación de grupos de control a la investigación en razón de las características del curso. Si bien, el curso curricular “Desarrollo psicológico del adolescente y del adulto” se ofrece a múltiples grupos de estudiantes simultáneamente durante el semestre, hubo cuestiones a considerar para no implementar control en los ensayos, pues cómo este cuenta con varias opciones de inscripción, pone sobre la mesa la variabilidad de situaciones en las que puede diferir un curso de otro. El manejo del curso por parte de los docentes es un ejemplo de ello. Elementos como los temas, las competencias y conocimientos obedecen a un plan curricular diseñado previamente que funciona de guía para impartir el curso en cada grupo, no obstante, no está en control del investigador factores como las actividades, calificaciones, la carga académica, horarios y programación, ya que estas se rigen con base a la experticia y criterio del profesor de cada curso, es decir, no se podría garantizar una igualdad de condiciones para cada grupo. Sería entonces un curso con una experiencia docente distinta, un factor que a consideración del investigador puede generar resultados distintos.

Por otra parte, y con relación al curso en cuestión, el plazo de tiempo para las intervenciones se consideró como una limitante del estudio. La mayoría de las investigaciones en los que se pretende impactar la inteligencia emocional o desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes, se hace a partir de intervenciones longitudinales, pues al tratarse de una inteligencia, el aprendizaje de cuestiones relacionados a esta conlleva un proceso más largo y de una planeación educativa más específica. En esta ocasión, la investigación se adaptó a los tiempos de un curso curricular semestral, lo que en otras palabras supone al investigador acoplarse al programa y tiempos de este, por lo que se tuvo que actuar en un periodo de tiempo más corto. Aspirar entonces a generar cambios en la inteligencia emocional, teniendo en cuenta la complejidad que esta conlleva resulta improcedente en el corto plazo. Esto pone un tope a la observación de cambios en los sujetos, pues el limitado tiempo de investigación del grupo deja ver más bien pocas variaciones en las mediciones, así mismo las correlaciones con otras variables como la autoeficacia académica. Lo que sí se pudo materializar a través de la intervención fue comenzar a incentivar la reflexión e introspección por medio de la academia, de manera que lo que se movilice no solo sea el conocimiento y la construcción de saberes a partir de los tópicos del curso, sino también el conocimiento de sí mismo a través de temas que se pueden analizar a través de la experiencia, que se ligan ampliamente con las vivencias y que podrían impactar de forma positiva la salud mental.

Ahora, sobre las escalas aplicadas también es menester mencionar algunas anotaciones. Aunque ya se han desarrollado modelos de evaluación objetivos y subjetivos de la inteligencia emocional, aún es un campo de investigación muy joven, por lo que hacen falta más estudios que permitan estudiar un panorama más amplio y detallado de su evaluación. Un posible vacío de conocimiento puede observarse precisamente con la evaluación de la IE y las conductas percibidas. Pacheco y Berrocal (2004) advierten que puede haber dificultades muy particulares, mencionando que:

[...] *“autores como Mayer y Salovey conciben la inteligencia emocional como una inteligencia genuina y consideran deficiente una evaluación exclusivamente basada en cuestionarios de papel y lápiz. Estos autores consideran que los cuestionarios de IE pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona y, además, también es posible la tendencia a falsear la respuesta para crear una imagen más positiva.”* (p. 2).

Entonces la deseabilidad social puede estar presente en evaluaciones de autoinforme como el TMMS 24, por lo que el uso de este tipo cuestionarios en investigación puede acarrear cierta dificultad en la fiabilidad de datos. Aun así, cabe destacar que esta deseabilidad también puede brindar otra perspectiva, pues no se juega solo con el “que quiere saber el otro” sino también con el “como soy”, “como me veo”, “como me percibo”. Es decir, aunque haya test que pongan a prueba las capacidades del sujeto de forma objetiva, no se desmerita el uso de pruebas de autoinforme, pues indagar la subjetividad del sujeto puede llevar a resultados reales e igual de importantes para el análisis. Al respecto, nuevamente Pacheco y Berrocal (2004) refieren que:

[...] *“Puesto que el mundo emocional es interior, uno de los métodos más eficaces para conocer al propio alumno, a pesar de sus sesgos, es preguntándole sobre cómo se siente, qué piensa, o cómo le afectan determinados sucesos que ocurren en el aula. La evaluación de la IE a través de cuestionarios es muy útil en aquellos casos en los que el educador quiere obtener un índice del ajuste emocional de los adolescentes y obtener un perfil de las carencias afectivas en determinadas áreas cuya única forma de evaluar sea a través de la propia introspección del alumno”*. (p. 2).

Usar medidas de evaluación auto perceptivas puede suponer sesgos en la evaluación de datos, sí. No obstante, el uso de este tipo de pruebas puede revelar el panorama real desde la percepción de los estudiantes, lo que puede llevar a datos que reflejen el estado actual de sus conocimientos y capacidades socioemocionales.

También, como se menciona en el estudio de Gilar-Corbi (2019), además de la evaluación de las habilidades desarrolladas a partir de la inteligencia emocional, también se deben evaluar indicadores de comportamiento y conducta, pues a partir de estos también es posible demostrar la efectividad de programas en cuanto al conocimiento y la práctica de estas habilidades, lo que supone claramente un vacío del conocimiento al no poder evaluar conductas por fuera del aula. Debido a que el curso donde trabajaron los estudiantes es a distancia, en este caso, solo fueron observables las reflexiones partir de las respuestas y participaciones dentro de los espacios virtuales de aprendizaje.

Para el caso de la escala de Autoeficacia Académica en la virtualidad hubo también aspectos a comentar. El desarrollo de esta se hizo partir de la consulta de la literatura existente, acudiendo a autores principales como Bandura y a otros investigadores que estudian la forma de evaluar este factor en el ámbito educativo. Uno de los pasos para la validación de escalas es el jueceo por pares académicos especializados, pero este fue un proceso que no se pudo realizar debido

varias razones: la primera fue el tiempo de desarrollo de la escala y su puesta a prueba, pues los tiempos de creación y aplicación se vieron comprometidos por la necesidad de iniciar con las intervenciones y los tiempos de los cursos virtuales; segundo, no se pudo establecer contacto con otros investigadores o expertos que tuvieran manejo del área de estudio. Por lo que se confió en el proceso de análisis de estructura, fiabilidad y validez de contenido. Aun así, se advierte de la necesidad de futuros estudios que empleen técnicas como el jueceo por expertos en el desarrollo de este tipo de escalas.

Así, esta investigación se plantea como un estudio de caso atendiendo a las características que finalmente dan forma a todo lo realizado. La baja muestra de estudio, las escalas utilizadas, los aspectos del curso, así como la falta de grupos de control, permiten investigar esta relación desde la particularidad de un grupo de estudiantes en un curso virtual. Por supuesto, son necesarios estudios más amplios para la investigación de la inteligencia emocional y la autoeficacia académica en el ámbito educativo. Sin embargo, con este estudio se pretende sentar las bases para otros estudios relacionados a las capacidades cognitivo-afectivas de los estudiantes en la educación superior.

Esta es una iniciativa para la intervención en grupos de educación superior. La propuesta que se materializa en este trabajo se aproxima al desarrollo de intervenciones educativas para el fomento de la inteligencia emocional, de manera que en situaciones futuras se pueda abordar desde la investigación una metodología para la implementación de la dimensión emocional en currículos académicos con miras en el fortalecimiento de competencias socioemocionales y su posible incidencia en el desempeño de estudiantes universitarios. Por lo que la intención también desarrollar programas académicos que permitan al estudiantado acercarse a las denominadas habilidades blandas o habilidades para el siglo XXI propuestas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para comprometerse con una educación integral para la sociedad.

También a partir de este estudio se pretende aportar a la construcción de conocimiento a cerca de la inclusión de programas educativos que tengan como propósito el desarrollo socioemocional. Si bien este estudio se vio acotado en algunos aspectos, busca de igual manera ser una iniciativa para el desarrollo de programas especializados en el desarrollo de estas habilidades, ya sea para universitarios, adolescentes o adultos. Desde el ámbito educacional con componentes de intervención psicológica, puede resultar de una forma viable para el impacto de comunidades educativas.

Finalmente, y de manera indirecta se busca un impacto en la salud mental de la comunidad universitaria. Proponer espacios en los que se pueda construir conocimiento en relación a la vida, las relaciones, el desarrollo personal y las dificultades del proceso educativo con las personas que habitan y viven la universidad, hace parte de la visión del investigador. Actualmente debido al COVID 19, factores relacionados al bienestar y la salud se han visto afectados, por lo que estudios por lo que con este estudio también se quiere aportar a la visión de la pandemia como un punto de coyuntura que debe ser atendido en el ámbito educativo.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, M. C., Carrera, B. M., & Rodríguez, D. A. (2019). Inteligencia emocional y ajuste psicológico en estudiantes: nivel académico y rama de estudios. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14.
- Abellán, M. T., Candeloro, A., López, C. M. L., & Hernández, D. J. (2020). VII. SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA. *Perspectivas españolas en la educación: mejores prácticas para el siglo XXI*, 147.
- Acosta, B., Padilla, J. L., Sánchez, S. E., Guevara, M. (2010). Autoeficacia general percibida en México y España. Universidad de Granada. Universidad de Guanajuato.
- Aguirre, J. F., Blanco, J. R., Rodríguez-Villalobos, J. M., & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia general percibida en universitarios mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres. *Formación universitaria*, 8(5), 97-102.
- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120.
- Alonso, R. F. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 156-163.
- Area, M., & Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, 391-424.
- Ariza, M. H. R., Bonilla, N. M. C., León, J. C. O., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. *Freeman, New York*. [Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control.]
- Bar-On, R. (1997). Bar On emotional quotient inventory. *Multi-health systems*.
- Barrientos, A., Sánchez, R., & Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10 (24), 119-141.
- Berenson, R. Boyles, G. & Weaver, A. (2008) "Emotional intelligence as a predictor for success in online learning," *The International Review of Research in Open and Distance learning*, vol. 9, no. 2.
- Bernal, N. C. (2017). Desarrollo de la inteligencia emocional a través de un programa de aula virtual como prevención del bullying en alumnos de educación secundaria obligatoria (*Doctoral dissertation, Universidad de Murcia*).

- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 19(3), 63-93.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. en *Revista de psicología Educativa*. vol. 21, núm. 1. Barcelona. Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía aidipe, pp. 7-43, <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200330493.pdf>
- Bisquerra Alzina, Rafael y Nuria Pérez Escoda (2007). “Competencias emocionales”. en *Educación*. vol. 21, núm. 10. Barcelona. Universidad de Barcelona. pp 61-82.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. *Praxis*. Barcelona.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid. *Síntesis*.
- Blanco, H., Aguirre, J. F., Barrón, J. C., & Blanco, J. R. (2016). Composición factorial de la Escala de Autoeficacia Académica en universitarios mexicanos. *Formación universitaria*, 9(2), 81-88.
- Buzdar, M. A., Ali, A., & Tariq, R. U. H. (2016). Emotional intelligence as a determinant of readiness for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 17(1). 148-158.
- Casanova, I. I., Canquiz, L., Paredes Chacín, Í., & Inciarte González, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. <http://hdl.handle.net/11323/5282>
- Castellanos, A. A. (2021). Ventajas y retos de la virtualidad en la educación. *Revista Seres y Saberes*, 9(1).
- Castillo, E. C., Almagro, B. J., García, C. C., & Buñuel, P. S. L. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 8-13.
- Chiappe, A., & Cuesta, J. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*. 16(3), 503-524.
- Cid, P., Orellana, A., & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista médica de Chile*, 138(5), 551-557.
- Cleveland-Innes, M. y Campbell, P. (2012). Presencia emocional, aprendizaje y entorno de aprendizaje en línea. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 13 (4), 269-292.
- Colorado, Y. S. (2011). La educación emocional como integrante de la formación integral: una Alternativa para el Desarrollo Humano, salud y calidad de vida. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 8(2), 124-126.
- d’Alessio, M. A., Lundquist, L. L., Schwartz, J. J., Pedone, V., Pavia, J., & Fleck, J. (2019). Social presence enhances student performance in an online geology course but depends on instructor facilitation. *Journal of Geoscience Education*, 67(3), 222-236.

- De La Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista española de pedagogía*. p. 543-571.
- Delgado, B., Martínez-Monteaquedo, M. C., Rodríguez, J. R., & Escortell Sánchez, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*. 2019, 12(35): 46-60
- Delgado, J. R. P. (2015). Estimación psicométrica de la escala de autoeficacia ante conductas de riesgo para adolescentes en México. *Psychosocial Intervention*, 24(1), 1-7.
- Domenech, B. D., Monteaquedo, M. C. M., Rodríguez, J. R., & Sánchez, R. E. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Gestión de las personas y tecnología*, 12(35), 46- 60.
- Domínguez-Lara, S. (2018). Influencia de la inteligencia emocional y personalidad en las estrategias cognitivas de regulación emocional en la desaprobación de exámenes en estudiantes de psicología. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 32.
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39-42.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., Schellinger, K. B., Dubois, D., & O'brien, M. U. (2007). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Edwards, M. I. M., Espinosa, C. R., & Mena, A. M. V. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*. p. 9(3), 1-21.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*. p. 6, 486. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00486
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & Del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of school bullying. *Psicología Conductual*. 20, 169-181.
- Encinas, J. J., & Chauca, M. (2020). Emotional intelligence can make a difference in Engineering Students under the Competency-based Education Model. *Procedia Computer Science*. p. 172, 960-964.
- Estrada, E., Moysen Chimal, A., Balcazar Nava, P., Gurrola Peña, G., Garay Lopez, J. C., & Villaveces López, M. C. (2016). Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios. *Facultad de Ciencias de la Conducta*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS [Perceived emotional intelligence and individual differences in the meta-knowledge of emotional states: A review of the studies with the Trait Meta-Mood Scale]. *Ansiedad y Estrés*. p. 101-122.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*. p. 332(12), 97-116.
- Fagan, P., Eisenberg, M., Frazier, L., Stoddard, A. M., Avrunin, J. S., & Sorensen, G. (2003). Employed adolescents and beliefs about self-efficacy to avoid smoking. *Addictive behaviors*, 28(4), 613-626.
- Fernández Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., & Sáenz López Buñuel, P. (2015). Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estuantes universitarios en función del nivel de actividad física.
- Fernández, J. M. G., Saura, C. J. I., Díez, M. S. T., Esteban, C. R., Herrero, Á. D., Fernández, E. P., & Monteagudo, M. C. M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports* 751-755
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 4(8-9).
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista electrónica de motivación y emoción*. p. 1-15.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*. p. 110-125.
- Gallego, A., & Martínez, E. (2003). Estilos de aprendizaje y E-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *RED. Revista de Educación a Distancia*.
- García Peñalvo, F. J. Y García Carrasco, J. (2001) Los espacios virtuales educativos en el ámbito de Internet: Un refuerzo a la formación tradicional. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- García-Marcos, C. J., López-Vargas, O., & Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62).
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Déficits en el reconocimiento facial de las emociones y su relación con la agresión: una revisión sistemática [Deficits in facial affect recognition and aggression: a systematic review]. *Ansiedad y Estrés*. p. 1-20.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*. p. 87-105.

- Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T, Sánchez B, ¿Castejón J-L (2019) Can emotional intelligence be improved? A randomized experimental study of a business oriented EI training program for senior managers. *Plos ONE* 14(10): e0224254. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224254>
- Giménez-Lozano, J. M., & Morales-Rodríguez, F. M. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 143-154.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2013), *Emotional and social competency inventory*, Nueva York, Hay Group.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996)
- Goodwin, W. N. (2016). *Assessing the link between emotional intelligence and online student achievement. (Doctoral dissertation)*.
- Graczyk, P., Matjasko, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Elias, M., & Zins, J. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 11(1). p. 3-6.
- Guil, R. y Mestre, J. M. (2004). Inteligencia emocional. En R. Guil (Coord.), *Psicología Social para Psicopedagogos* (pp. 165-212). Sevilla: Fénix Editora.
- Gutiérrez M., Ampara E., Carminal P., (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares, *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Gwaltney, C. J., Shiffman, S., Normal, G. J., Paty, J. A., Kassel, J. D., Gnys, M. & Balabanis, M. (2001). Does smoking abstinence self-efficacy vary across situations? Identifying context-specificity within the Relapse Situation Efficacy Questionnaire. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(3), 516.
- Hedlund, J. y Sternberg, R. (2000), “Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence”, en the handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco. *JosseyBass*. p. 136-167.
- Henzenn, H., Prendes, M., & Cadoche, L. (2016) Participación y Autoeficacia: una experiencia en el aula de Matemática. *IV Jornada de difusión de la investigación y extensión*. Esperanza, Santa Fe, Argentina.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Herrera, L. (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. *Omnia*, 19(1) 86-98.



- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Segunda edición.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117, DOI: 10.1174/021347411794078417
- Joksimovic, S., Gasevic, D., Kovanovic, V. Riecke, B.E. & Hatala, M. (2015). Social presence in online discussions as a process predictor of academic performance. *Journal of Computer Assisted Learning*. Available online at <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12107/abstract>
- Kovanovic, V., Joksimovic, S., & Gasevic, D. (2015). What is the Source of Social Capital? The Association Between Social Network Position and Social Presence in Communities of Inquiry. *CEUR Workshop Proceedings*. Available online at [http://ceur-ws.org/Vol-1183/gedm\\_paper03.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-1183/gedm_paper03.pdf)
- Kumar, JA, Muniandy, B. y Yahaya, WAJW (2016). Diseño emocional en el aprendizaje multimedia: cómo la inteligencia emocional modera los resultados del aprendizaje. *Revista Internacional de Educación Moderna y Ciencias de la Computación*.
- Lasa, N. B., Salguero, J. M., Berrocal, P. F., & Galán, A. A. (2010). Validación de la versión reducida en castellano del Trait Meta-Mood Scale (TMMS) para la población adolescente. In *Actas del XI Congreso de Metodologías de las Ciencias Sociales y de la Salud*: Málaga, 15-18 septiembre de 2009 (pp. 101-106). Universidad de Málaga (UMA).
- López-Mondéjar, L. M., Ma, L., & Pastor, T. (2017). Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 237. p. 432-437.
- López-Rosales, F., & Moral-de la Rubia, J. (2001). Validación de una escala de autoeficacia para la prevención del SIDA en adolescentes. *Salud pública de México*, 43, 421-432.
- Luzuriaga, R. F. (2018). Inteligencia emocional en estudiantes de educación superior. Análisis a través de técnicas mixtas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(2). p. 231-240.
- Martin, G. W., Wilkinson, D. A., & Poulos, C. X. (1995). The drug avoidance self-efficacy scale. *Journal of substance abuse*, 7(2), 151-163.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. 27(4). p. 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) *item booklet*.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: ¿New ability or eclectic traits? *American psychologist*. 63(6). p. 503.

- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31). *Nueva York: Basic Books*.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VII, 16, Recuperado el 7 de abril de 2006 de <http://reme.uji.es/reme/numero16/indexsp.html>.
- Mestré, J., Guil, R., & Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.
- Montoya P. L. M. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. *Didac*, (72), 11-17.
- Moss, F. & Hunt, T. (1927). ¿Are you socially intelligent? *Scientific American*. 137. p. 108-110.
- Neophytou, L. (2013). Emotional intelligence and educational reform. *Educational Review*. 65(2). p. 140-154.
- Nippard, E. & Murphy, E. (2007). Social Presence in the Web-based Synchronous Secondary Classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 33(1).
- Núñez Urbina, A. A. (2020). La educación en línea y el rol de la motivación. *Revista Transdigital*, 1(1).
- Oei, T. P., Hasking, P., & Phillips, L. (2007). A comparison of general self-efficacy and drinking refusal self-efficacy in predicting drinking behavior. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 33(6), 833-841.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2016). La Educación en Colombia: Una revisión de políticas nacionales de la educación. *Ministerio de Educación Nacional*. Gobierno de Colombia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2019). El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias. Paris.
- Pacheco, N. E., & Berrocal, P. F. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-12.
- Pacheco, N. N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*. (352). p. 34-39.
- Padilla, J. L., Acosta, B., Guevara, M., Gómez, J., & González, A. (2006). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de autoeficacia general aplicada en México y España. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 245-252.
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.

- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.
- Palma, B., & Cosmelli, D. (2008). Aportes de la Psicología y las Neurociencias al concepto del “Insight”: la necesidad de un marco integrativo de estudio y desarrollo. *Revista Chilena de Neuropsicología*. 3(2). p. 14-27.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa.
- Peñalvo, F. J. G. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2).
- Pereyra Girardi, C. I., Ronchieri Pardo, C. D. V., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A., & Páez Vargas, N. (2018). Autoeficacia: Una Revisión Aplicada A Diversas Áreas De La Psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 16(2), 299-325.
- Pérez, G.A., Bermúdez, M.J. y Sanjuán S. P. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Supl. 2), 509-513.
- Pérez, N. P., & Costa, J. L. C. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 121-131.
- Perry, N. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37 (1), 1-3.
- Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal*, 40(4), 821-823.
- Petrides, K. V. & Fumham, A. (2000). "On the dimensional structure of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Pineda, E. R., Cárdenas, G. M., González-Beltrán, L. F., García, O. R., & Leyva, H. R. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. *Rev. Iberoam. Educ*, 74, 149-162.
- Porras Carmona, S., Perez Duenas, C., Checa Fernandez, P., & Luque Salas, B., (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Educación* [online]. vol. 44, n. 2.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*. 71. p. 402-417.
- Rivera, M. C. A., Llanes, O. F. G., Garrido, V. A. P., Maldonado, C. R. Q., & Sánchez, C. A. Z. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 21-35.

- Rolima, V., Ferreira, R., Linsa, R. D., & Găsević, D. (2019). Network-based Analytic Approach to Uncovering the Relationship between Social and Cognitive Presences in Communities of Inquiry. *Internet and Higher Education*.
- Romero, N. A. R., Berrocal, P. F., & Estrada, J. G. S. (2014). Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y factores asociados a la calidad de vida. *Psicología y salud*, 24(2). p. 245-253.
- Rourke, L., Anderson, T. Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(3). p. 51-70.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. *Guilford press*.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective. *APA*.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2). p. 143-152.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990): Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, vol.9 (3), 1989-1990 (p. 185-211).
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. *En J. Pennebaker (ed.). Washington, D.C.: American Psychological Association*.
- Sánchez, O. M., Amar, R. M., & Triadú, J. X. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18.
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., & Molinari, A. V. (2017). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(3).
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1995). Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications. *Mahwah, NJ: Erlbaum*.
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa (6ª ed.). México, D.F.: *Pearson*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Educación Básica. SEP.
- Servín, N. A., Torres, C. B., Bottrel, A., Fariña, C. D., Torales, J., Samudio, M., ... & Arce, A. (2016). Inteligencia emocional y coeficiente intelectual como predictor de rendimiento académico en estudiantes de medicina paraguayos. Año 2015. *Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*, 14(2).
- Silva Facundo, M. (2012). Influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje significativo, de los estudiantes de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades en la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio-Cultural de la UNJBG de Tacna año 2011.

- Sitharthan, T., Job, R. S., Kavanagh, D. J., Sitharthan, G., & Hough, M. (2003). Development of a Controlled Drinking Self-Efficacy Scale and appraising its relation to alcohol dependence. *Journal of Clinical Psychology*, 59(3), 351-362.
- Soler, M. D. M. H. (2019). La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(2), 330-356.
- Taylor, C. M., Galyon, C. E., Forbes, B. E., Blondin, C. A., & Williams, R. L. (2014). Individual group credit for class participation. *Teaching Psychology*, 41(2), 148-154.
- Thorndike, E. (1929). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 140. p. 227-235.
- Tizoc, J. I. G., & Ruíz, E. M. M. (2021). Impacto del programa Construye-T en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación media superior. *Temas selectos de psicología y educación*, 48.
- Tuckman, B. & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México, DF.: *Cengage Learning*.
- Valdebenito, M. A. B. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.
- Valdivieso Burón, JA, Carbonero, M. Á., & Martín Antón, LJ (2013). Competencia instructiva autopercibida de los maestros de escuela primaria: un nuevo cuestionario. *Revista de Psicodidáctica* .
- Vernon, P. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*. 4. p. 42-57.
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. *Harvard University Press: Cambridge*.
- Villar, LB (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*.
- Wedek, J. (1947). The relationship between personality and psychological ability. *British Journal of Psychology*. 36. p. 133-151.
- Weidlich, J., & Bastiaens, T. J. (2017). Explaining social presence and the quality of online learning with the SIPS model. *Computers in Human Behavior*. 72. p. 479-487.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd Ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1).
- Zúñiga, J. O., Lara, G. A. G., & Pérez, O. C. Propiedades Psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en Adolescentes de Chiapas, México.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Marín-López, I. (2017). Contenido emocional en el ciberespacio: Desarrollo y validación del Cuestionario E-motions en adolescentes y jóvenes. *Psicothema*. 29 (4). p. 563-569.

## 9. Anexos

### Anexo#1 Escala de Inteligencia Emocional Percibida de 24 reactivos (TMMS-24)

#### Instrucciones:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

La TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los

estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. En la Tabla 1 se muestran los tres componentes.

Tabla 1. Componentes de la IE en el test

<b>Dimensión</b>	<b>Definición</b>
Atención	Soy capaz de atender a los sentimientos de forma adecuada
Claridad	Comprendo bien mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada

### **Evaluación**

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor Atención, los ítems del 9 al 16 para el factor Claridad y del 17 al 24 para el factor Reparación. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos. Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

	<b>Puntuaciones</b>	
	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Atención</b>	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36
<b>Claridad</b>	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35
<b>Reparación</b>	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

Puntajes y evaluación del TMMS 24 para mujeres y hombres.

Algunas referencias sobre la utilización de la escala:



- Carranque, G.A., Fernández-Berrocal, P., Baena, E., Bazán, R., Cárdenas, B., Herraiz, R., y Velasco, B. (2004). Dolor postoperatorio e inteligencia emocional. *Revista Española de Anestesiología y Reanimación*, 51, 75-79.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait MetaMood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N (2002). Evaluando la inteligencia emocional.
- Fernández-Berrocal P y Ramos, N (Eds.), *Corazones inteligentes*. Editorial Kairós: Barcelona.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18, 91-107.

- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). About emotional intelligence and moral decisions. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 548-549.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, 72-78.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M. C. y Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta- Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 199-216.
- Ramos-Díaz, N., Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived Emotional intelligence facilitates Cognitive-Emotional Processes of Adaptation to an Acute Stressor. *Cognition & Emotion*, 20, 1-15.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Williams, F.M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N. y Joiner, T. E. (2004). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 233-240.

Para más información consultar la p. web: <http://emotional.intelligence.uma.es>

±

## Anexo #2 Escala de Autoeficacia Académica: 1era y 2da versión

### 1era Versión:

A continuación, se le presentarán algunas afirmaciones sobre actividades que tienen lugar en los entornos de aprendizaje virtual, entendiéndose estos como los cursos en línea, sus plataformas virtuales y las actividades que allí se realizan. Por favor, de la manera más atenta y sincera posible, señale la frecuencia con la que usted percibe o cree que puede realizar dichas afirmaciones en estos espacios de aprendizaje. Recuerde que el valor más bajo es 1 (nunca) y el más alto es 5 (siempre).

Respuestas:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

1	Expreso mis ideas con claridad en las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
2	Resuelvo dudas por medio de la interacción con compañeros.	1	2	3	4	5
3	Hago comentarios y aportaciones en las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
4	Escribo y me expreso en los grupos de trabajo conformados en los cursos virtuales.	1	2	3	4	5

5	Entablo dialogo con mis compañeros en caso de desacuerdo con ellos.	1	2	3	4	5
6	Entablo un diálogo con mis profesores en caso de desacuerdo con ellos.	1	2	3	4	5
7	Hago preguntas sobre las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
8	Resuelvo inquietudes de compañeros en las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
9	En los grupos de trabajo suelo leer las opiniones de mis compañeros en vez de expresarme.	1	2	3	4	5
10	Los comentarios y aportaciones que hago en los foros son basados en mis opiniones.	1	2	3	4	5
11	Limito mis participaciones cuando estoy en desacuerdo con lo que me comenta el profesor.	1	2	3	4	5
12	Leo con atención los temas y lecturas para el curso brindados por los profesores.	1	2	3	4	5
13	Leo con atención cuando un compañero expone su aportación en las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
14	Leo con atención las preguntas y comentarios que me hacen los profesores en las actividades del curso.	1	2	3	4	5
15	Leo con atención las preguntas y comentarios que me hacen mis compañeros en las actividades del curso.	1	2	3	4	5
16	Me concentro al realizar las actividades propuestas por el profesor en el curso virtual.	1	2	3	4	5
17	Tomo nota de los contenidos que aborda el profesor en las temáticas del curso virtual.	1	2	3	4	5
18	Tengo en cuenta lo propuesto por los compañeros en sus aportaciones para posteriormente utilizar dicha información.	1	2	3	4	5
19	Cuesta trabajo enfocarse a la hora de realizar las actividades.	1	2	3	4	5
20	Hago lectura rápida de los temas propuestos por los compañeros en las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
21	Repaso de forma sintética los temas propuestos por el profesor en el curso virtual.	1	2	3	4	5
22	Presto mayor atención solamente a los temas o actividades que tienen más dificultad.	1	2	3	4	5
23	Presto poca atención a los temas que no me interesan tanto.	1	2	3	4	5
24	Identifico las ideas principales de un texto.	1	2	3	4	5
25	Escribo de manera coherente y organizada.	1	2	3	4	5
26	Comprendo las ideas principales de las aportaciones de mis compañeros.	1	2	3	4	5
27	Comprendo las instrucciones brindadas por el profesor en el curso virtual.	1	2	3	4	5
28	Identifico la finalidad de las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
29	Identifico el vínculo de los contenidos del curso virtual con las temáticas del curso.	1	2	3	4	5
30	Identifico el objetivo de las actividades propuestas en las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
31	Analizo con rigor los contenidos para entender los conceptos y temas propuestos por el profesor en el curso virtual.	1	2	3	4	5

32	Evito analizar temas del curso virtual porque pueden llegar a ser complicados.	1	2	3	4	5
33	Si el tema no me interesa, no hago esfuerzo por comprenderlo.	1	2	3	4	5
34	Es complejo comprender las ideas de mis compañeros.	1	2	3	4	5
35	Hago lecturas rápidas para no consumir mucho tiempo en los textos.	1	2	3	4	5
36	A veces es complejo abordar las temáticas propuestas por los profesores en los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
37	Preparo trabajos y actividades apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales.	1	2	3	4	5
38	Entrego puntualmente los trabajos que se me encargan.	1	2	3	4	5
39	Organizo el tiempo para resolver las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
40	Planifico la realización de actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
41	Respondo a todas las actividades propuestas en el curso virtual.	1	2	3	4	5
42	Utilizo información externa adicional en las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
43	Tengo capacidad de responder cuestionamientos de forma fundamentada.	1	2	3	4	5
44	Tengo seguridad de las respuestas que brindo en las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
45	Tengo estrategias para desarrollar las actividades propuestas en los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
46	Participó activamente en las actividades propuestas en el curso virtual.	1	2	3	4	5
47	No importa si no puedo entender algún tema o actividad.	1	2	3	4	5
48	Si no comprendo algún tema lo dejo al último.	1	2	3	4	5
49	Puedo pasar de actividades de las que pienso no son necesarias.	1	2	3	4	5
50	Me adapto al estilo de actividades propuestas por el profesor del curso virtual.	1	2	3	4	5
51	Me adapto a los equipos de trabajo organizados en tornos a las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
52	Me adapto al estilo de enseñanza del profesor del curso virtual.	1	2	3	4	5
53	Me adapto a las condiciones y normas de los espacios virtuales de aprendizaje.	1	2	3	4	5
54	Me adapto a los horarios requeridos para realizar las actividades propuestas por el profesor en el curso virtual.	1	2	3	4	5
55	Utilizar más tiempo para las actividades propuestas por el profesor en el curso virtual si es necesario.	1	2	3	4	5
56	Tengo dificultades con el cumplimiento de los horarios de las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
57	Tengo dificultades con las actividades propuestas dentro de los espacios de aprendizaje virtual.	1	2	3	4	5
58	Me es tedioso ingresar a las actividades propuestas por los profesores en el curso virtual.	1	2	3	4	5

Link de la escala en Forms: [±](#)

## 2da Versión: Escala Final

A continuación, se le presentarán algunas afirmaciones sobre actividades que tienen lugar en los entornos de aprendizaje virtual, entiéndase estos como los cursos en línea, sus plataformas virtuales y las actividades que allí se realizan. Por favor, de la manera más atenta y sincera posible, señale la frecuencia con la que usted percibe o cree que puede realizar dichas afirmaciones en estos espacios de aprendizaje. Recuerde que el valor más bajo es 1 (nunca) y el más alto es 5 (siempre).

Respuestas:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

1	Me adapto al estilo de actividades propuestas por el profesor del curso virtual.	1	2	3	4	5
2	Me adapto al estilo de enseñanza del profesor del curso virtual.	1	2	3	4	5
3	Me adapto a las condiciones y normas de los espacios virtuales de aprendizaje.	1	2	3	4	5
4	Me adapto a los horarios requeridos para realizar las actividades propuestas por el profesor en el curso virtual.	1	2	3	4	5
5	Me adapto a los equipos de trabajo organizados en turnos a las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
6	Entrego puntualmente los trabajos que se me encargan.	1	2	3	4	5
7	Utilizar más tiempo para las actividades propuestas por el profesor en el curso virtual si es necesario.	1	2	3	4	5
8	Respondo a todas las actividades propuestas en el curso virtual.	1	2	3	4	5
9	Leo con atención cuando un compañero expone su aportación en las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
10	Leo con atención los temas y lecturas para el curso brindados por los profesores.	1	2	3	4	5
11	Leo con atención las preguntas y comentarios que me hacen mis compañeros en las actividades del curso.	1	2	3	4	5
12	Leo con atención las preguntas y comentarios que me hacen los profesores en las actividades del curso.	1	2	3	4	5
13	Tengo en cuenta lo propuesto por los compañeros en sus aportaciones para posteriormente utilizar dicha información.	1	2	3	4	5
14	Preparo trabajos y actividades apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales.	1	2	3	4	5
15	Utilizo información externa adicional en las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
16	Repaso de forma sintética los temas propuestos por el profesor en el curso virtual.	1	2	3	4	5
17	Me concentro al realizar las actividades propuestas por el profesor en el curso virtual.	1	2	3	4	5
18	Puedo pasar de actividades de las que pienso no son necesarias.	1	2	3	4	5

19	No importa si no puedo entender algún tema o actividad.	1	2	3	4	5
20	Si el tema no me interesa, no hago esfuerzo por comprenderlo.	1	2	3	4	5
21	Si no comprendo algún tema lo dejo al último.	1	2	3	4	5
22	Evito analizar temas del curso virtual porque pueden llegar a ser complicados.	1	2	3	4	5
23	Presto poca atención a los temas que no me interesan tanto.	1	2	3	4	5
24	Tomo nota de los contenidos que aborda el profesor en las temáticas del curso virtual.	1	2	3	4	5
25	Identifico el objetivo de las actividades propuestas en las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
26	Identifico el vínculo de los contenidos del curso virtual con las temáticas del curso.	1	2	3	4	5
27	Identifico la finalidad de las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
28	Comprendo las instrucciones brindadas por el profesor en el curso virtual.	1	2	3	4	5
29	Analizo con rigor los contenidos para entender los conceptos y temas propuestos por el profesor en el curso virtual.	1	2	3	4	5
30	Comprendo las ideas principales de las aportaciones de mis compañeros.	1	2	3	4	5
31	Hago comentarios y aportaciones en las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
32	Expreso mis ideas con claridad en las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
33	Hago preguntas sobre las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
34	Participo activamente en las actividades propuestas en el curso virtual.	1	2	3	4	5
35	Los comentarios y aportaciones que hago en los foros son basados en mis opiniones.	1	2	3	4	5
36	Tengo dificultades con el cumplimiento de los horarios de las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
37	Tengo dificultades con las actividades propuestas dentro de los espacios de aprendizaje virtual.	1	2	3	4	5
38	Me es tedioso ingresar a las actividades propuestas por los profesores en el curso virtual.	1	2	3	4	5
39	Cuesta trabajo enfocarse a la hora de realizar las actividades.	1	2	3	4	5
40	Resuelvo dudas por medio de la interacción con compañeros.	1	2	3	4	5
41	Resuelvo inquietudes de compañeros en las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
42	Escribo y me expreso en los grupos de trabajo conformados en los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
43	Entablo dialogo con mis compañeros en caso de desacuerdo con ellos.	1	2	3	4	5
44	Entablo un diálogo con mis profesores en caso de desacuerdo con ellos.	1	2	3	4	5
45	Tengo capacidad de responder cuestionamientos de forma fundamentada.	1	2	3	4	5

46	Tengo seguridad de las respuestas que brindo en las actividades de los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
47	Tengo estrategias para desarrollar las actividades propuestas en los cursos virtuales.	1	2	3	4	5
48	En los grupos de trabajo suelo leer las opiniones de mis compañeros en vez de expresarme.	1	2	3	4	5
49	Presto mayor atención solamente a los temas o actividades que tienen más dificultad.	1	2	3	4	5
50	Hago lectura rápida de los temas propuestos por los compañeros en las actividades del curso virtual.	1	2	3	4	5
51	Hago lecturas rápidas para no consumir mucho tiempo en los textos.	1	2	3	4	5

Para calificar la escala

### **Anexo #3 Formato de Consentimiento Informado**

#### **Consentimiento Informado - Investigación Introducción de recursos y contenidos relacionados al desarrollo socioemocional en cursos virtuales en pandemia**

##### **Información:**

Has sido invitado(a) a participar en una investigación sobre la introducción de recursos y contenidos relacionados al desarrollo socioemocional en cursos virtuales en pandemia. Su objetivo es dar a conocer y fomentar la inteligencia emocional a estudiantes universitarios por medio de contenidos orientados al conocimiento de las emociones en el curso “Desarrollo Psicológico del Adolescente y Adulto” adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

El investigador responsable de este estudio es la Dra. Mabel Onsaya Moreno y Nicolas Obando Rodríguez, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que consideres la siguiente información. Siéntete libre de preguntar cualquier asunto que no te quede claro.

##### **Participación:**

Tu participación en la presente investigación consta en dar respuesta a dos cuestionarios que te serán remitidos al principio y al final de la asignatura “Desarrollo psicológico del adolescente y del adulto”. Ambos cuestionarios indagan aspectos relacionados a la percepción de las emociones y al comportamiento en el aula virtual. Por otro lado, la participación también consta de una breve entrevista de no más de 15 min.

Además de lo anterior, las actividades que formaron parte de la asignatura en modalidad virtual serán parte del material a analizar en el marco de la presente investigación. Tanto foros de discusión, como trabajos grupales e individuales serán revisados con el fin de recabar

información sobre la participación y desempeño de los estudiantes en el curso, así como la cohesión de contenidos, actividades y recursos relacionados al desarrollo socioemocional.

Siendo así, es objeto de análisis la asignatura mencionada, poniendo especial atención en su estructura, contenido y actividades, con la finalidad estudiar las ventajas y aspectos positivos de la implementación de una orientación socioemocional que se complemente con lo relacionado al desarrollo psicológico.

**Riesgos:**

La presente investigación no supone ningún riesgo para alguno de los participantes. No será solicitada ninguna información de índole íntima o que represente algún peligro a los participantes de la investigación.

**Beneficios:**

No recibirás ningún beneficio material o monetario directo por participar en este estudio. En cambio, podrás explorar y reforzar aspectos de tu inteligencia emocional. Tu participación permitirá generar información para analizar la medida en la que actividades orientadas a las emociones fomentan y fortalecen la inteligencia emocional.

**Confidencialidad:**

Todas tus respuestas serán confidenciales y mantenidas en reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, tu nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. La información obtenida a partir de los datos que proporcionas mediante los cuestionarios y las actividades del curso solo serán manejados por los investigadores. Nadie más tendrá acceso a los datos recolectados.

**Conocimiento de los resultados:**

Tienes derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, deberás comunicarte al correo nicolas.obando@uaem.edu.mx. Se te proporcionarán los resultados de la investigación, más no datos específicos sobre las evaluaciones o tus compañeros de curso.

**Datos de contacto:**

Si requieres más información, o comunicarte por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puedes contactar a los Investigadores responsables de este estudio.

**Nicolas Obando Rodríguez**

Correo Electrónico: nicolas.obando@uaem.edu.mx.

**Dra. Mabel Osnaya Moreno**

Correo electrónico: osnaya@uaem.mx

Voluntariedad:

Teniendo en cuenta lo anterior, conoces el nombre de la investigación y su propósito. Al aceptar el consentimiento informarás sobre tu voluntariedad para participar en la investigación. Sin embargo, sólo participarás si quieres hacerlo. Además, tendrás la libertad de contestar las preguntas que desees.



Nombre\*:

**¿Aceptas participar voluntariamente en la investigación descrita en este documento, teniendo en cuenta las acepciones mencionadas anteriormente?**

Acepto

No acepto

Link del formato de consentimiento en línea: <https://forms.gle/cNfF1E9LqPbFFzEh8>

## Anexo# 4 Estructura de intervención y actividades planeadas

<b>Nombre del curso</b>	<b>Desarrollo Psicológico del Adolescente y del Adulto</b>
<b>Sujetos de estudio</b>	25 estudiantes de Lic. del ICE (Lic. En Ciencias de la educación, Comunicación y Tecnología Educativa, Docencia, Educación Física, Enseñanza del Francés y Enseñanza del inglés).
<b>Intervención</b>	Inclusión de contenidos y actividades orientados al fomento y promoción de la Inteligencia Emocional.
<b>Habilidades puestas en prácticas</b>	Percepción emocional Asimilación Emocional Comprensión Emocional Regulación Emocional

<b>Unidad #3</b>	
<b>Temas y subtemas de la unidad</b>	<b>Adolescencia - Desarrollo emocional</b>
<b>Breve introducción</b>	En esta unidad aprenderás sobre el crecimiento emocional en el desarrollo psicológico en la adolescencia.
<b>Actividad I.</b>	
<b>Indicar el tipo de tarea</b>	Mapa mental (individual)
<b>Instrucciones (Descripción *)</b>	
<p><b>Propósito.</b> Explorar el desarrollo emocional en la adolescencia y reflexionar sobre su papel en los cambios que se llevan a cabo como parte del proceso de crecimiento humano.</p> <p><b>Instrucciones:</b> Como hemos visto, la adolescencia es una etapa llena de cambios físicos, psicosociales y de identidad. Junto a estos, el crecimiento emocional es un aspecto que también se desarrolla con gran fuerza. En la presente actividad exploraremos el papel de las emociones en la adolescencia.</p> <p><b>Actividad I: Mapa mental individual</b></p> <p>I.1 Leer el texto "Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas" de Anna M. Fernández Poncela. Analiza la relación del crecimiento emocional con los procesos de cambio de la adolescencia.</p>	

**I.2** Reflexiona sobre el papel de las emociones en la adolescencia e identifica su influencia en los distintos ámbitos mencionados en el texto. A partir de lo anterior elabora un mapa mental de manera individual y súbelo en este apartado.

**I.3.** Puedes utilizar la página Lucid chart para realizar tu mapa mental: <https://www.lucidchart.com/pages/es/ejemplos/mapa-mental-online>. Si no sabes cómo hacer un mapa mental, aquí un video: Tutorial – Cómo Hacer un Mapa Mental.

**I.4** Redacta un breve escrito en donde describas las relaciones que lograste identificar de la adolescencia y el crecimiento emocional.

**I.5** El mapa mental y el escrito deberán estar juntos en un archivo PDF que deberá subirse al apartado correspondiente. Por favor, nómbralo de la siguiente manera: Nombre - Mapa mental.

## Actividad 2.

Indicar el tipo de tarea

Mapa mental (grupal)

### Instrucciones (Descripción \*)

#### **Propósito.**

Explorar el desarrollo emocional en la adolescencia y reflexionar junto a compañeros sobre su el papel en los cambios que hacen parte del proceso de crecimiento humano.

#### **Instrucciones:**

Discutiremos en grupo el papel de las emociones en la adolescencia ¿Qué ámbitos se ven afectados?

#### **Actividad 2: Mapa mental grupal**

2. De forma grupal, discute y construye un mapa mental que refleje el papel de las emociones en ámbitos de la vida adolescente:

2.1. Sitúa en el centro del mapa el tema de "emociones en la adolescencia". Desglosa en distintos ámbitos de la vida adolescente la influencia de las emociones.

2.2 Puedes utilizar la página Lucid chart para realizar tu mapa mental: <https://www.lucidchart.com/pages/es/ejemplos/mapa-mental-online>. Si no sabes cómo hacer un mapa mental, aquí un video: Tutorial - Cómo Hacer un Mapa Mental.

2.3 Un miembro del equipo deberá subir el archivo del mapa mental al este foro en formato .JPG

2.4 Comenta y opina al menos dos aportaciones de tus compañeros. Comenta si estás de acuerdo con lo propuesto por tus compañeros. Si no, ¿Qué propondrías para mejorar o complementar el mapa mental?

2.5 Recuerda escribir los nombres de los participantes a un lado del mapa mental.

<b>Actividad 3.</b>	
<b>Indicar el tipo de tarea</b>	Foro: Emocionalidad y adolescencia
<b>Instrucciones (Descripción *)</b>	
<p><b>Propósito.</b></p> <p>Explorar el desarrollo emocional en la adolescencia y reflexionar junto a compañeros sobre su papel en los cambios que hacen parte del proceso de crecimiento humano.</p> <p><b>Instrucciones:</b></p> <p>En este foro discutiremos el papel de las emociones en la adolescencia, sobre cómo los jóvenes de hoy en día las expresan y si ello es distinto a como lo vivimos cuando estábamos en esta etapa.</p> <p><b>Actividad 3: Foro - Emocionalidad y adolescencia</b></p> <p>1. A partir de lo leído en el texto "Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas" de Anna M. Fernández Poncela, analiza el papel de la emoción en los cambios de la adolescencia para responder a las siguientes preguntas:</p> <p>i) ¿Cuál es el papel de las emociones en los procesos de cambio que conlleva la adolescencia?</p> <p>II) Debido a la contingencia por la pandemia de Covid-19, ¿Cómo se expresan los adolescentes de hoy? ¿Qué medios utilizan? ¿Cómo interactúan entre ellos?</p> <p>2. Comenta y retroalimenta a tus compañeros en el foro. Comenta por lo menos dos de los aportes de tus compañeros.</p>	

<b>Piezas de contenido Básicas (Etiqueta)</b>		
<b>Nombre del recurso en plataforma</b>	<b>Nombre del archivo / URL</b>	<b>Referencia formato APA</b>
<b>Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas" de Anna M. Fernández Poncela</b>	<a href="https://www.raco.cat/index.php/Educador/articulo/download/287063/375311">https://www.raco.cat/index.php/Educador/articulo/download/287063/375311</a>	Poncela, A. M. F. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. <i>Educador</i> , 50(2), 445-466.
<b>Piezas de contenido complementarias (Etiqueta)</b>		
<b>Nombre del recurso en plataforma</b>	<b>Nombre del archivo / URL</b>	<b>Referencia formato APA</b>
<b>Como hacer un mapa mental en LucidChart</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=gsAmK5fhT9I&amp;ab_channel=LucidchartEspa%C3%Blol">https://www.youtube.com/watch?v=gsAmK5fhT9I&amp;ab_channel=LucidchartEspa%C3%Blol</a>	Lucidchart. Lucidchart Español. 2019. Tutorial - Cómo Hacer un Mapa Mental. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gsAmK5fhT9I&amp;ab_channel=LucidchartEspa%C3%Blol">https://www.youtube.com/watch?v=gsAmK5fhT9I&amp;ab_channel=LucidchartEspa%C3%Blol</a>

## Modelo de habilidad Salovey, Mayer y Caruso

### Dimensión: Percepción emocional

El modelo de Mayer y Salovey concibe la percepción emocional como la capacidad de reconocer e identificar emociones y estados de ánimo. La actividad buscó estimular la Identificación y reconocimiento de emociones por medio de ejercicios donde debían identificar cómo las emociones actúan e influyen el desarrollo psicológico en la adolescencia. Además, se busca generar introspección por medio de actividades, análisis de textos y preguntas orientadas al reconocimiento de las emociones propias y ajenas durante esa etapa, como lo visto en el segundo segmento. Los estudiantes logran reflexionar sobre las emociones e identificar cómo acompaña los procesos de cambio de la adolescencia en la actual situación de pandemia.

## Unidad #4

### Temas y subtemas de la unidad

### Problemas que enfrentan los adolescentes

### Breve introducción

En esta unidad conocerás los problemas que pueden estar presentes en la vida de los adolescentes y como la inteligencia emocional ayuda a mitigarlos.

## Actividad 2.

### Indicar el tipo de tarea

Estudio de casos clínicos - Foro

### Instrucciones (Descripción \*)

**Tema:** el tema central de esta unidad de aprendizaje son los problemas que trae consigo la adolescencia. Mediante la intervención educativa se abordaron las temáticas del bullying, las adicciones, la bulimia, la depresión y la delincuencia.

### **Propósito.**

Explorar las diferentes problemáticas de la adolescencia por medio de casos clínicos. Promover el análisis de situaciones problemáticas, así como su impacto en la adolescencia y la importancia de su abordaje esta etapa, teniendo en cuenta los aspectos del desarrollo psicológico.

### **Instrucciones:**

Así como la adolescencia está llena de cambios que contribuyen a la construcción de nuestra identidad, también hay situaciones que pueden resultar problemáticas. En la siguiente actividad tendremos un acercamiento a algunas de las situaciones más comunes entre adolescentes que, muchas veces pueden ser causa de malestar. Con este ejercicio identificaremos y reconoceremos los aspectos que rodean estas situaciones para comprenderlas.

### **Actividad 2: Estudio de casos clínicos problemáticas de la adolescencia - Foro**

I. Leer con atención los apartados sugeridos de cada uno de los casos clínicos con base en la temática escogida por el grupo. Tener en cuenta a la hora de leer, conceptos como los cambios psicosociales, físicos, de identidad y de autoestima.

- ❖ Caso clínico Bulimia: [https://www.alcmeon.com.ar/18/72/08\\_alvarado.pdf](https://www.alcmeon.com.ar/18/72/08_alvarado.pdf) (Pág. 322, 323 y el apartado de conclusión)
- ❖ Caso clínico adicciones: [https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/540-542\\_AnexoI-Caso17.pdf](https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/540-542_AnexoI-Caso17.pdf) (Todo el caso, excepto el cuestionario de la última página)
- ❖ Caso clínico depresión y suicidio: [https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/497-500\\_AnexoI-Caso05.pdf](https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/497-500_AnexoI-Caso05.pdf) (Hasta la pág. 499, pausar lectura en el título "Claves diagnósticas y terapéuticas")
- ❖ Caso clínico problemas con los padres: [https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14\\_07.pdf](https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14_07.pdf) (Leer el resumen, luego leer toda la pág. 63, leer las secciones de entrevista con la niña, observaciones y análisis funcional de la página 64 y la sección de resultados de la página 65.)
- ❖ Caso clínico bullying: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v28n1/v28n1a07.pdf> (Leer resumen pág. 48, la sección de caso clínico y discusión de la pág. 50-51)
- ❖ Caso clínico delincuencia: <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-12.pdf> (Leer página 64 hasta la 65 desde la sección "Descripción de caso" hasta "Historia del problema")

I.2 Apertura un foro de discusión donde un miembro de cada equipo será el encargado de subir las respuestas a las siguientes preguntas:

- I. ¿Cuál es la problemática del caso? Expongan muy brevemente el caso asignado.
- II. ¿Qué aspectos del desarrollo psicológico se logró identificar? Analizar grupalmente los cambios psicosociales, de identidad y autoestima.
- III. ¿Cuál es la relación de dichos aspectos con la problemática del caso?

I.3 Comentar y retroalimentar las discusiones de los compañeros. ¿estás de acuerdo con lo encontrado por tus compañeros? Si no ¿Qué propondrías a tu compañero para analizar el caso desde el desarrollo psicológico? Comenta por lo menos dos aportaciones de compañeros.

## Actividad 2.

Indicar el tipo de tarea

Foro: Emociones y problemáticas de la adolescencia

Instrucciones (Descripción \*)

### Propósito.

Promover el conocimiento de la inteligencia emocional, su rol en la adolescencia y su importancia en el abordaje de problemáticas en esta etapa.

**Instrucciones:****Actividad 2: ¿Inteligencia emocional en adolescentes? – Foro**

2. Leer la lectura “Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual” - Bauzá, J. C., & Bennassar, M. D. C. F. (2009)

2.1 De forma individual y con base en la lectura responde la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional con las problemáticas de la adolescencia?

2.2 Publica la respuesta en este foro. ¿Qué opinas de lo escrito por tus compañeros? ¿Cómo complementarias su idea? Comenta por lo menos dos aportaciones de compañeros.

**Piezas de contenido Básicas (Etiqueta)**

Nombre del recurso en plataforma	Nombre del archivo / URL	Referencia formato APA
<b>Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. Bauzá, J. C., &amp; Bennassar, M. D. C. F. (2009)</b>	<a href="https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf">https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf</a>	Bauzá, J. C., & Bennassar, M. D. C. F. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. <i>International Journal of Developmental and Educational Psychology</i> , 1(1), 235-242.
<b>Caso clínico Bulimia</b>	<a href="https://www.alcmeon.com.ar/18/72/08_alvarado.pdf">https://www.alcmeon.com.ar/18/72/08_alvarado.pdf</a>	Alvarado, F. L., & Ávila, A. O. Caso clínico de adolescente con bulimia nerviosa.
<b>Caso clínico adicciones</b>	<a href="https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/540-542_AnexoI-Caso17.pdf">https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/540-542_AnexoI-Caso17.pdf</a>	L. Rodríguez Molinero, A. Marcos Flores. Consumo de drogas en la adolescencia. Caso clínico. Curso de psiquiatría del niño y del adolescente para pediatras-
<b>Caso clínico problemas con los padres</b>	<a href="https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14_07.pdf">https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14_07.pdf</a>	Gil-Iñiguez, A. (2014). Intervención en un caso de un adolescente con problemas de conducta. <i>Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes</i> , 1(1), 61-67.
<b>Caso clínico depresión y suicidio</b>	<a href="https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/497-500_AnexoI-Caso05.pdf">https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/497-500_AnexoI-Caso05.pdf</a>	Mardomingo Sanz, Ma. J. Depresión, suicidio y trastorno bipolar. Caso clínico. Curso de psiquiatría del niño y del adolescente para pediatras-
<b>Caso clínico bullying</b>	<a href="http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v28n1/v28n1a07.pdf">http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v28n1/v28n1a07.pdf</a>	Di Lorenzo, M. (2012). Nuevas formas de violencia entre pares: del bullying al cyberbullying. <i>Revista Médica del Uruguay</i> , 28(1), 48-53.
<b>Caso clínico delincuencia</b>	<a href="https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-12.pdf">https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-12.pdf</a>	Iñesta, D. R., Docampo, J. R. P., Tortosa, P. B., Botella, L. R., Molina, E. M., & de las Heras Junco, S.

		(2015). Estudio de caso de un adolescente condenado por parricidio. <i>Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes</i> , 2(1), 63-68.
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Piezas de contenido complementarias (Etiqueta)

Nombre del recurso en plataforma	Nombre del archivo / URL	Referencia formato APA
Inteligencia emocional en adolescentes.	<a href="https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993">https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993</a>	Pacheco, N. N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. <i>Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers</i> , (352), 34-39.

### Modelo de habilidad Salovey, Mayer y Caruso

#### Dimensión: Asimilación y comprensión emocional

De acuerdo con Mayer Salovey, la asimilación, y la comprensión emocional son aspectos de la inteligencia emocional que ayudan a discriminar emociones, analizarlas, comprender sus significados y consecuentemente guiar una acción o pensamiento. Comprender las emociones a partir de estudios de casos generó un panorama de cómo es que trabajan o se ven afectadas las emociones, y como ello afecta el desarrollo psicológico (Comprensión). Las lecturas sobre las distintas problemáticas en la adolescencia y la lectura sobre inteligencia emocional en la adolescencia generaron procesos introspectivos que, posteriormente, llevarán pensar en rutas o vías de acción ante dichas situaciones (Asimilación). Este acercamiento les permitió analizar que aspectos físicos y psicosociales rodean las problemáticas en la adolescencia y cómo se desarrollan a partir de situaciones y contextos.

## Unidad #5

<b>Temas y subtemas de la unidad</b>	<b>Juventud y Adultez</b> - Proyecto de Vida
<b>Breve introducción</b>	En esta unidad analizarás tus proyecto de vida, las oportunidades, amenazas, las fortalezas y las debilidades. También reflexionarás sobre el sentido de la vida a partir de Viktor Frankl.



## Actividad 1.

Indicar el tipo de tarea

Matriz FODA

### Instrucciones (Descripción \*)

#### **Propósito.**

Promover el pensamiento y la reflexión sobre el paso por la etapa de la juventud y el camino hacia la adultez. Promover el pensamiento introspectivo sobre sus propios planes. Estimular la regulación de pensamiento, acciones y emociones.

#### **Instrucciones:**

Una vez planteado el proyecto de vida es hora de analizar aquello que puede afectar la consecución de tus metas y objetivos para el corto plazo (5 años). Para ello, puedes utilizar las diferentes dimensiones que hacen parte de tu vida, como la laboral, social, personal, afectiva, como punto de referencia en la búsqueda de obstáculos y oportunidades que pueden llegar a tu proyecto.

1. Realiza una matriz en la cual puedas plasmar tu análisis FODA y súbelo al apartado de la presente actividad. Recuerda subirlo en formato .JPG. Puedes utilizar la siguiente matriz o puedes crear y plantear la tuya: <https://creately.com/es/lp/herramienta-de-analisis-foda-en-linea/>

1.2. Si no sabes cómo realizar tu análisis FODA te recomiendo ver el video del siguiente enlace: <https://ingenioempresa.com/matriz-foda/>. Allí encontrarás las instrucciones y los fundamentos para su creación. Este ejercicio te ayudará a planificar tus metas y objetivos de vida teniendo en cuenta factores que afectan nuestros proyectos de vida.

## Actividad 2.

Indicar el tipo de tarea

Foro

### Instrucciones (Descripción \*)

#### **Propósito.**

Promover el pensamiento y la reflexión sobre su paso por la etapa de la juventud de camino a la adultez. Promover el pensamiento introspectivo sobre sus propios planes. Estimular la regulación de pensamientos, acciones y emociones.

#### **Instrucciones:**

1. Teniendo en cuenta la lectura de Viktor Frankl, el concepto de la juventud y adultez reflexiona sobre su relación y responde las siguientes preguntas abriendo un tópico en el foro de discusión.
  - 1.2. ¿Cómo consideras que los jóvenes de la actualidad están afrontando la realidad?
  - 1.3. ¿Qué consideraciones comentarías con adolescentes que están a punto de entrar en esta etapa en medio de la actual situación?
  - 1.4. Como joven, ¿Qué les dirías sobre el sentido de la vida?
  - 1.5. ¿Cómo afecta la situación actual de pandemia tu proyecto de vida?
  - 1.6. ¿Cómo percibes tú de la juventud a la adultez en medio de la actual situación?
- 1.7. Comenta y retroalimenta a por lo menos dos de tus compañeros.

Piezas de contenido Básicas (Etiqueta)		
Nombre del recurso en plataforma	Nombre del archivo / URL	Referencia formato APA
<b>Creately</b> – <b>Herramienta de análisis en línea</b>	: <a href="https://creately.com/es/lp/herramienta-de-analisis-foda-en-linea/">https://creately.com/es/lp/herramienta-de-analisis-foda-en-linea/</a>	Herramienta de análisis FODA. 2021. <a href="https://creately.com/es/lp/herramienta-de-analisis-foda-en-linea/">https://creately.com/es/lp/herramienta-de-analisis-foda-en-linea/</a>
Cómo hacer el análisis FODA (matriz FADO) paso a paso + ejemplo práctico	<a href="https://ingenioempresa.com/matriz-foda/">https://ingenioempresa.com/matriz-foda/</a>	Betancourt, D. F. (19 de abril de 2018). Cómo hacer el análisis FODA (matriz FADO) paso a paso + ejemplo práctico. Recuperado el 01 de febrero de 2021, de Ingenio Empresa: <a href="http://www.ingenioempresa.com/matriz-foda">www.ingenioempresa.com/matriz-foda</a>
El Hombre En Busca De Sentido - Viktor E. Frankl	<a href="https://www.inaes.edu.py/application/files/6515/8516/6361/RESILIENCIA._FRANKL_VIKTOR_-1979_-_EL_HOMBRE_EN_BUSCA_DE_SENTIDO.pdf">https://www.inaes.edu.py/application/files/6515/8516/6361/RESILIENCIA._FRANKL_VIKTOR_-1979_-_EL_HOMBRE_EN_BUSCA_DE_SENTIDO.pdf</a>	Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido. El hombre en busca de sentido, 9-157.

### Modelo de habilidad Salovey, Mayer y Caruso

#### Dimensión: Regulación y asimilación emocional

De acuerdo con Salovey y Mayer, la asimilación y la regulación emocional son dos de las habilidades socioemocionales que permiten regular las emociones en pro de modificar las conductas y pensamientos para posteriormente guiar acciones. Se espera que, con el ejercicio del planteamiento del proyecto de vida, pueda estimularse un procesamiento de la información referente a lo emocional en el proyecto de vida, donde se pueda regular y analizar emociones como producto de la reflexión sobre el sentido de la vida (Regulación emocional). En tanto la asimilación, el ejercicio también tuvo como objetivo estimular los estudiantes a utilizar la información para la búsqueda de soluciones creativas ante posibles situaciones problemáticas por medio del análisis FODA (Asimilación emocional).

### Unidad #6

<b>Temas y subtemas de la unidad</b>	<b>Necesidades – Adultez</b> - Problemas comunes en la adultez
<b>Breve introducción</b>	En esta unidad aprenderás sobre la entrada al mundo adulto, sobre las nuevas necesidades que nacen producto de la maduración y sobre algunas problemáticas muy específicas en esta etapa de la vida.

### Actividad I.

<b>Indicar el tipo de tarea</b>	Foro – Soledad e insatisfacción
---------------------------------	---------------------------------

## Instrucciones (Descripción \*)

### Propósito.

Promover la reflexión sobre la soledad y la insatisfacción como situaciones comunes en la etapa de la adultez y su relación con las emociones. Promover conciencia y abordaje adecuado ante situaciones problemáticas de la adultez.

### Instrucciones:

La adultez trae consigo nuevas formas de ser y estar en la sociedad actual, es una etapa de cambios y puntos de no retorno llenos de nuevas experiencias que vendrán en forma de retos u oportunidades. Aspectos del desarrollo psicológico como la identidad, la personalidad, las emociones y demás, se comenzarán a consolidar como parte del proceso de maduración de los seres humanos. En esta ocasión analizaremos dos realidades de la vida adulta ligados a los cambios psicosociales, la personalidad y las emociones: la soledad y la insatisfacción, dos problemáticas que emergen en esta etapa a raíz del propio crecimiento y realización personal.

1. Observa los videos sugeridos sobre la soledad y la insatisfacción. Abre un tópico de discusión en su respectivo foro y responde las siguientes preguntas, cada inciso tiene un valor de 25%:

#### 2. Foro sobre la soledad:

- a) ¿Qué causas de la soledad lograste identificar a partir de los cambios psicosociales y personales expuestos en el video? ¿Cómo estos cambios repercuten en la vida adulta?
- b) ¿Cómo la soledad contribuye al desarrollo psicológico en la adultez? ¿Por qué?

#### 3. Foro sobre la insatisfacción

- a) ¿Por qué la gratitud es un antídoto ante la insatisfacción según los autores? ¿Cómo es que la gratitud puede cambiar el rumbo del desarrollo psicológico de una persona?
- b) Con base en lo visto sobre la soledad y la insatisfacción ¿Cuál es la relación entre el rol del conocimiento y el manejo de las emociones en el desarrollo psicológico del humano? ¿Cuál es su importancia en los proceso de cambio de la adultez?

4. Por favor comenta al menos dos de las aportaciones de los compañeros. ¿Cómo las complementarias?

## Piezas de contenido Básicas (Etiqueta)

Nombre del recurso en plataforma	Nombre del archivo / URL	Referencia formato APA
Un antídoto para la insatisfacción	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=THuEl d4knEw&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt">https://www.youtube.com/watch?v=THuEl d4knEw&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt</a>	En Pocas Palabras – Kurzgesagt. (4 de Noviembre de 2020). Un antídoto de la insatisfacción. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=THuEl d4knEw&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt">https://www.youtube.com/watch?v=THuEl d4knEw&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt</a>
Soledad	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yT0ICAWDtGM&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt">https://www.youtube.com/watch?v=yT0ICAWDtGM&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt</a>	En Pocas Palabras – Kurzgesagt. (22 de abril de 2020). Soledad. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yT0ICAWDtGM&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt">https://www.youtube.com/watch?v=yT0ICAWDtGM&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt</a>

## Modelo de habilidad Salovey, Mayer y Caruso

### Dimensión: Percepción y regulación emocional.

Los vídeos educativos sobre la Soledad y la Insatisfacción sirven como recurso para analizar el desarrollo psicológico en la adultez a partir de situaciones problemáticas y reflexionar sobre el rol de las emociones en los procesos de cambio en esta etapa. El propósito del material es brindar un recurso que permita identificar y reconocer cómo los estados emocionales tienen roles importantes en el desarrollo psicológico en la adultez y guían en múltiples ámbitos la evolución de conductas, condicionamientos y construcción de significados.

El material también tiene contenidos enfocados en la reflexión filosófica de temas referentes a los estados emocionales. Las diferentes posturas que se adoptan en la narrativa de los vídeos permiten hacer introspección sobre la vida en general, orientando a la búsqueda de alternativas, la conciencia sobre los cambios y lo que deviene de ellos (Regulación emocional). El contenido se orienta hacia el manejo adecuado de las emociones para sobrellevar y afrontar situaciones que pueden presentarse en la vida adulta.

En este foro lograron identificar los elementos de la inteligencia emocional como un recurso o herramienta para hacer frente a situaciones adversas de la vida.

## Unidad #7

<b>Temas y subtemas de la unidad</b>	<b>Cuidado de sí</b> - Alimentación
<b>Breve introducción</b>	En esta unidad aprenderás a identificar los referentes en un texto y a identificar a qué elemento del discurso (qué función) pertenecen las palabras.

### Actividad I.

<b>Indicar el tipo de tarea</b>	Tarea grupal
<b>Instrucciones (Descripción *)</b>	
<p><b>Propósito.</b></p> <p>El propósito de esta unidad fue promover la conciencia sobre los beneficios y consecuencias de los hábitos alimenticios. Además, poner en conocimiento el rol de las emociones dentro de los hábitos alimenticios, y la necesidad de la regulación de las emociones en estos.</p>	

**Instrucciones:**

1. Lee y analiza la información de los artículos sobre la alimentación, la emoción, la conducta alimentaria y la actual situación de pandemia de Covid-19.
2. Identifica a partir de las dos lecturas revisadas, la importancia del bienestar emocional y los buenos hábitos para consigo mismo en medio del confinamiento por covid-19. Argumenta y cita tus ideas.
3. ¿Qué opinas de lo escrito por tus compañeros? Retroalimenta por lo menos 2 de tus compañeros.

**Actividad 2.****Indicar el tipo de tarea**

Foro - grupal

**Instrucciones (Descripción \*)****Propósito.**

Promover la conciencia sobre los beneficios y consecuencias de los hábitos alimenticios. Poner en conocimiento el rol de las emociones dentro de los hábitos alimenticios. Importancia de la regulación de las emociones en los hábitos alimenticios.

**Instrucciones:**

1. Conformen grupos de 5 personas para la siguiente actividad.
2. En grupo, busca, comparte y da una breve explicación de algún artículo, noticia o informe relacionado a los efectos del confinamiento y la alimentación. Comparte cuáles son las principales problemáticas en sus entornos, comunidades o ciudades.
3. Una sola persona por equipo deberá subir el artículo y su explicación a este foro.
4. Comenta y retroalimenta por lo menos a dos de tus compañeros. ¿Qué te pareció interesante? ¿Tienen algo en común tu artículo y el de tu compañero? ¿Tiene diferente información?

**Actividad 3.****Indicar el tipo de tarea**

Foro - Grupal

**Instrucciones (Descripción \*)****Propósito.**

Promover la conciencia sobre los beneficios y consecuencias de los hábitos alimenticios. Poner en conocimiento el rol de las emociones dentro de los hábitos alimenticios. Importancia de la regulación de las emociones en los hábitos alimenticios.

**Instrucciones:**

1. Discute y plantea con tu equipo de trabajo una lista de recomendaciones de los hábitos alimenticios a tener en cuenta en medio de confinamiento por Covid-19.
2. Un miembro del equipo deberá subir la lista de recomendaciones al foro "recomendaciones para la alimentación en medio del confinamiento".
3. Comenta al menos dos aportaciones de tus compañeros. ¿Qué recomendarías tener en cuenta además de las recomendaciones brindadas por tus compañeros?

### Piezas de contenido Básicas (Etiqueta)

Nombre del recurso en plataforma	Nombre del archivo / URL	Referencia formato APA
Rol de la emoción en la conducta alimentaria	<a href="https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0717-75182020000200286">https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0717-75182020000200286</a>	Palomino-Pérez, A. M. (2020). Rol de la emoción en la conducta alimentaria. Revista chilena de nutrición, 47(2), 286-291.
Percepción subjetiva de manejo emocional, ansiedad y patrones de ingesta relacionados con aislamiento por COVID-19	<a href="https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/29791/24512">https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/29791/24512</a>	Rodríguez, T. Y. M., Gómez, S. J. B., Vergara, A. P. M., & Gamboa, N. E. H. (2020). Percepción subjetiva de manejo emocional, ansiedad y patrones de ingesta relacionados con aislamiento por COVID-19. Universitas Psychologica, 19, 1-9.

### Modelo de habilidad Salovey, Mayer y Caruso

#### Dimensión: Comprensión emocional.

La comprensión emocional implica el conocimiento de las emociones, su combinación o progresión, y las transiciones entre unas emociones y otras. Nos permite comprender la información emocional; cómo las emociones se combinan y afectan aspectos importantes de la vida de un adulto, por ejemplo, la alimentación y el bienestar. El ejercicio busca que los estudiantes comprendan la relación de las emociones con la alimentación, su efecto sobre la salud y la vida en general.

Al explorar los factores que rodean las problemáticas referentes a las emociones y a la alimentación, los estudiantes pueden comprender, analizar los aspectos que derivan del confinamiento, así como el efecto sobre la conducta alimenticia.

<b>Breve introducción</b>	<p>I. Desarrollo psicológico y emociones</p> <p>A lo largo del desarrollo humano veremos como las emociones se configuran como un factor que influencia los cambios en distintas etapas de la vida. En esta ocasión, el objetivo de esta sección es identificar el rol de las emociones en el desarrollo psicológico de la adolescencia. Aprenderemos qué, como parte de ese proceso se desarrolla la Inteligencia Emocional (IE), cuyo propósito es adaptar nuestras emociones a la vida.</p>
---------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Anexo #5 Estructura actividades de intervención versión final

<b>Actividad 1.</b>	
<b>Indicar el tipo de tarea</b>	Foro: El rol de las emociones en la adolescencia
<b>Instrucciones (Descripción *)</b>	
<p><b>Propósito.</b></p> <p>Explorar el desarrollo emocional en la adolescencia y reflexionar sobre su papel en los cambios que se llevan a cabo como parte del proceso de crecimiento humano.</p> <p><b>Actividades:</b></p> <p>1. A partir de lo leído en el texto "Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas" de Anna M. Fernández Poncela, analiza el papel de la emoción en los cambios de la adolescencia para responder a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) ¿Cuál es el papel de las emociones en los procesos de cambio que conlleva la adolescencia?</li> <li>ii) ¿Cómo percibes que los adolescentes han expresado sus emociones en la actual crisis por pandemia?</li> <li>iii) De acuerdo con la lectura, las expresiones humorísticas tienen un papel importante en el desarrollo emocional de adolescentes ¿Qué consideras significativo en el uso de redes sociales que contribuya o afecte esta parte del desarrollo psicológico?</li> </ul> <p>2. Comenta y retroalimenta a tus compañeros en el foro. Comenta por lo menos dos de los aportes de tus compañeros.</p> <p>Fecha límite para comentar aportes de compañeros: 2 de octubre a las 23 hrs.</p> <p>Recuerda citar y referenciar tus fuentes bibliográficas, esto contribuirá a una mejor calificación.</p>	
<b>Actividad 2.</b>	
<b>Indicar el tipo de tarea</b>	Ensayo: Emociones y adolescencia
<b>Instrucciones (Descripción *)</b>	
<p><b>Propósito.</b></p> <p>Explorar el desarrollo emocional en la adolescencia y reflexionar sobre su papel en los cambios que se llevan a cabo como parte del proceso de crecimiento humano.</p> <p><b>Actividad:</b></p>	

Escribe un ensayo en dos cuartillas donde explores el desarrollo emocional en la adolescencia desde la pregunta guía: ¿Cómo se perciben y manejan las emociones en la adolescencia?

Consulta e investiga las causas y procesos que involucren el desarrollo aspectos relacionados a las emociones y complementa la idea de tu ensayo con experiencias o vivencias que consideres importantes identificar en dicha etapa.

Los lineamientos para el documento son: 2 cuartillas, letra Arial 12, interlineado 1,5; margen normal, citación y bibliografía en normas APA 7ma edición.

<b>Piezas de contenido Básicas (Etiqueta)</b>		
<b>Nombre del recurso en plataforma</b>	<b>Nombre del archivo / URL</b>	<b>Referencia formato APA</b>
<b>Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas" de Anna M. Fernández Poncela</b>	<a href="https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/287063/375311">https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/287063/375311</a>	Poncela, A. M. F. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. Educar, 50(2), 445-466.
<b>Piezas de contenido complementarias (Etiqueta)</b>		
<b>Nombre del recurso en plataforma</b>	<b>Nombre del archivo / URL</b>	<b>Referencia formato APA</b>
<b>Inteligencia Emocional - Orígenes y Conceptos</b>	<a href="https://www.feandalucia.ccoo.es/indcont/ei.aspx?d=5692&amp;s=5&amp;ind=247">https://www.feandalucia.ccoo.es/indcont/ei.aspx?d=5692&amp;s=5&amp;ind=247</a>	Guevara, L. (2011). La inteligencia emocional. Temas para la Educación. Artículo. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Disponible en: <a href="https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx">https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx</a> .

<b>Unidad #4</b>	
<b>Temas y subtemas de la unidad</b>	<b>II. Problemas de la adolescencia y emociones</b>
<b>Breve introducción</b>	“La inteligencia emocional es una capacidad que se desarrolla con el crecimiento, nos sirve para percibir, comprender y regular nuestras propias emociones, para guiar nuestras acciones o pensamientos. En esta actividad veremos cómo esta inteligencia se relaciona con problemáticas que pueden presentarse en la vida de los adolescentes. Además, exploraremos su importancia y la necesidad de tenerla en cuenta en los procesos de cambio de la vida”.

<b>Actividad I.</b>	
<b>Indicar el tipo de tarea</b>	Foro de discusión
<b>Instrucciones (Descripción *)</b>	



**Propósito.**

Promover el conocimiento de la inteligencia emocional, su rol en la adolescencia y su importancia en el abordaje de problemáticas en esta etapa.

**Instrucciones:****Actividad 1: ¿Inteligencia emocional en adolescentes? – Foro**

1. Leer la lectura “Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual” - Bauzá, J. C., & Bennassar, M. D. C. F. (2009)

2. De forma individual y desde tu experiencia responde la siguiente pregunta: ¿Cómo incide la inteligencia emocional en las problemáticas de la adolescencia? ¿Cómo podría el desarrollo de esta inteligencia ayudar a los adolescentes de tu comunidad? ¿Consideras que la cultura (contexto) afecta el desarrollo de esta inteligencia en los adolescentes de tu comunidad?

3. Publica la respuesta con base a la lectura en este foro. ¿Qué opinas de lo escrito por tus compañeros? ¿Cómo complementarias su idea? Comenta por lo menos dos aportaciones de compañeros.

**Actividad 2.****Indicar el tipo de tarea**

Estudio de casos clínicos – Foro grupal

**Instrucciones (Descripción \*)**

**Tema:** el tema central de esta unidad de aprendizaje son los problemas que trae consigo la adolescencia. Mediante la intervención educativa se abordaron las temáticas del bullying, las adicciones, la bulimia, la depresión y la delincuencia.

**Propósito.**

Explorar las diferentes problemáticas de la adolescencia por medio de casos clínicos. Promover el análisis de situaciones problemáticas, así como su impacto en la adolescencia y la importancia de su abordaje esta etapa, teniendo en cuenta los aspectos del desarrollo psicológico.

**Instrucciones:**

Así como la adolescencia está llena de cambios que contribuyen a la construcción de nuestra identidad, también hay situaciones que pueden resultar problemáticas. En la siguiente actividad tendremos un acercamiento a algunas de las situaciones más comunes entre adolescentes que, muchas veces pueden ser causa de malestar. Con este ejercicio identificaremos y reconoceremos los aspectos que rodean estas situaciones para comprenderlas.

**Actividad 1: Estudio de casos clínicos problemáticas de la adolescencia - Foro**

2. Leer con atención los apartados sugeridos de cada uno de los casos clínicos con base en la temática escogida por el grupo. Tener en cuenta a la hora de leer, conceptos como los cambios psicosociales, físicos, de identidad y de autoestima.

- ❖ Caso clínico Bulimia: [https://www.alcmeon.com.ar/18/72/08\\_alvarado.pdf](https://www.alcmeon.com.ar/18/72/08_alvarado.pdf) (Pág. 322, 323 y el apartado de conclusión)

- ❖ Caso clínico adicciones: [https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/540-542\\_AnexoI-Caso17.pdf](https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/540-542_AnexoI-Caso17.pdf) (Todo el caso, excepto el cuestionario de la última página)
- ❖ Caso clínico depresión y suicidio: [https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/497-500\\_AnexoI-Caso05.pdf](https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/497-500_AnexoI-Caso05.pdf) (Hasta la pág. 499, pausar lectura en el título "Claves diagnósticas y terapéuticas")
- ❖ Caso clínico problemas con los padres: [https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14\\_07.pdf](https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14_07.pdf) (Leer el resumen, luego leer toda la pág. 63, leer las secciones de entrevista con la niña, observaciones y análisis funcional de la página 64 y la sección de resultados de la página 65.)
- ❖ Caso clínico bulling: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v28n1/v28n1a07.pdf> (Leer resumen pág. 48, la sección de caso clínico y discusión de la pág. 50-51)
- ❖ Caso clínico delincuencia: <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-12.pdf> (Leer página 64 hasta la 65 desde la sección "Descripción de caso" hasta "Historia del problema")

**I.2** Apertura un foro de discusión donde un miembro de cada equipo será el encargado de subir las respuestas a las siguientes preguntas:

- IV.** ¿Cuál es la problemática del caso? Expongan muy brevemente el caso asignado.
- V.** ¿Qué aspectos del desarrollo psicológico se logró identificar? Analizar grupalmente los cambios psicosociales, de identidad y autoestima.
- VI.** ¿Cuál es la relación de dichos aspectos con la problemática del caso?

**I.3** Comentar y retroalimentar las discusiones de los compañeros. ¿estás de acuerdo con lo encontrado por tus compañeros? Si no ¿Qué propondrías a tu compañero para analizar el caso desde el desarrollo psicológico? Comenta por lo menos dos aportaciones de compañeros.

<b>Piezas de contenido Básicas (Etiqueta)</b>		
<b>Nombre del recurso en plataforma</b>	<b>Nombre del archivo / URL</b>	<b>Referencia formato APA</b>
<b>Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. Bauzá, J. C., &amp; Bennassar, M. D. C. F. (2009)</b>	<a href="https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf">https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf</a>	Bauzá, J. C., & Bennassar, M. D. C. F. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. <i>International Journal of Developmental and Educational Psychology</i> , 1(1), 235-242.
<b>Caso clínico Bulimia</b>	<a href="https://www.alcmeon.com.ar/18/72/08_alvarado.pdf">https://www.alcmeon.com.ar/18/72/08_alvarado.pdf</a>	Alvarado, F. L., & Ávila, A. O. Caso clínico de adolescente con bulimia nerviosa.

<b>Caso clínico adicciones</b>	<a href="https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/540-542_Anexo1-Caso17.pdf">https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/540-542_Anexo1-Caso17.pdf</a>	L. Rodríguez Molinero, A. Marcos Flores. Consumo de drogas en la adolescencia. Caso clínico. Curso de psiquiatría del niño y del adolescente para pediatras-
<b>Caso clínico problemas con los padres</b>	<a href="https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14_07.pdf">https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14_07.pdf</a>	Gil-Iñiguez, A. (2014). Intervención en un caso de un adolescente con problemas de conducta. <i>Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes</i> , 1(1), 61-67.
<b>Caso clínico depresión y suicidio</b>	<a href="https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/497-500_Anexo1-Caso05.pdf">https://www.cursopsiquiatriasema.com/wp-content/uploads/2020/06/497-500_Anexo1-Caso05.pdf</a>	Mardomingo Sanz, Ma. J. Depresión, suicidio y trastorno bipolar. Caso clínico. Curso de psiquiatría del niño y del adolescente para pediatras-
<b>Caso clínico bullying</b>	<a href="http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v28n1/v28n1a07.pdf">http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v28n1/v28n1a07.pdf</a>	Di Lorenzo, M. (2012). Nuevas formas de violencia entre pares: del bullying al cyberbullying. <i>Revista Médica del Uruguay</i> , 28(1), 48-53.
<b>Caso clínico delincuencia</b>	<a href="https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-12.pdf">https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-12.pdf</a>	Iñesta, D. R., Docampo, J. R. P., Tortosa, P. B., Botella, L. R., Molina, E. M., & de las Heras Junco, S. (2015). Estudio de caso de un adolescente condenado por parricidio. <i>Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes</i> , 2(1), 63-68.

### Piezas de contenido complementarias (Etiqueta)

Nombre del recurso en plataforma	Nombre del archivo / URL	Referencia formato APA
Inteligencia emocional en adolescentes.	<a href="https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993">https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993</a>	Pacheco, N. N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. <i>Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers</i> , (352), 34-39.

### Unidad #5

<b>Temas y subtemas de la unidad</b>	<b>Juventud y Adulthood</b> - Proyecto de Vida
<b>Breve introducción</b>	En esta unidad analizarás tu proyecto de vida, las oportunidades, amenazas, las fortalezas y las debilidades. También reflexionarás sobre el sentido de la vida a partir de Viktor Frankl.

Actividad I.	
Indicar el tipo de tarea	Foro
Instrucciones (Descripción *)	
<p><b>Propósito.</b></p> <p>Promover el pensamiento y la reflexión sobre su paso por la etapa de la juventud de camino a la adultez. Promover el pensamiento introspectivo sobre sus propios planes. Estimular la regulación de pensamientos, acciones y emociones.</p> <p><b>Instrucciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Teniendo en cuenta lo revisado sobre la inteligencia emocional ¿Cómo incide o contribuye la inteligencia emocional en la creación de un proyecto de vida? ¿Qué aspectos de la inteligencia emocional pueden ser efectivos en la creación de un proyecto de vida?</li> <li>3. ¿Cómo el conocimiento de las emociones puede ayudar nuestras elecciones en nuestras decisiones?</li> <li>4. ¿Cómo entiendes la regulación emocional y como esta incide en el afrontamiento de situaciones adversas en nuestro proyecto de vida?</li> </ol>	

Piezas de contenido Básicas (Etiqueta)		
Nombre del recurso en plataforma	Nombre del archivo / URL	Referencia formato APA
El Hombre En Busca De Sentido - Viktor E. Frankl	<a href="https://www.inaes.edu.py/application/files/6515/8516/6361/RESILIENCIA._FRANKL_VIKTOR_-1979_-_EL_HOMBRE_EN_BUSCA_DE_SENTIDO.pdf">https://www.inaes.edu.py/application/files/6515/8516/6361/RESILIENCIA._FRANKL_VIKTOR_-1979_-_EL_HOMBRE_EN_BUSCA_DE_SENTIDO.pdf</a>	Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido. El hombre en busca de sentido, 9-157.

Unidad #6	
Temas y subtemas de la unidad	<p><b>Necesidades – Adultez</b></p> <p>- Problemas comunes en la adultez</p>
Breve introducción	<p>“La adultez trae consigo nuevas formas de ser y estar en la sociedad actual, es una etapa de cambios y puntos de no retorno llenos de nuevas experiencias que vendrán en forma de retos u oportunidades. Aspectos del desarrollo psicológico como la identidad, la personalidad, las emociones y demás, se comenzarán a consolidar como parte del proceso de maduración de los seres humanos. En esta ocasión analizaremos dos realidades de la vida adulta ligados a los cambios psicosociales, la personalidad y las emociones: la soledad y la insatisfacción, dos problemáticas que emergen en esta etapa a raíz del propio crecimiento y realización personal. Además, también reflexionaremos sobre la adultez y la forma en la que la percibimos”.</p>

## Actividad I.

Indicar el tipo de tarea

Foro – Soledad e insatisfacción

### Instrucciones (Descripción \*)

#### **Propósito.**

Promover la reflexión sobre la soledad y la insatisfacción como situaciones comunes en la etapa de la adultez y su relación con las emociones. Promover conciencia y abordaje adecuado ante situaciones problemáticas de la adultez.

#### **Instrucciones:**

1. Observa los videos sugeridos sobre la soledad y la insatisfacción. Abre un tópico de discusión es su respectivo foro y responde las siguientes preguntas, cada inciso tiene un valor de 25%:

#### **2. Foro sobre la soledad:**

a) ¿Qué causas de la soledad lograste identificar a partir de los cambios psicosociales y personales expuestos en el video? ¿Cómo estos cambios repercuten en la vida adulta?

b) ¿Cómo la soledad contribuye al desarrollo psicológico en la adultez? ¿Por qué?

#### **3. Foro sobre la insatisfacción**

1. Observa el video sugerido sobre la insatisfacción, abre un tópico de discusión en el foro y responde las siguientes preguntas con base en la información vista.

A) Con base en lo visto sobre la soledad y la insatisfacción ¿Cuál es la relación del conocimiento y el manejo de las emociones en el desarrollo psicológico del humano? ¿Cuál es su importancia en los procesos de cambio de la adultez? ¿Cómo se refleja esto en el vídeo visto?

B) Por favor comenta al menos dos de las aportaciones de los compañeros. ¿Cómo las complementarias?

#### **4. Adultez – Reflexiones**

A puertas de la adultez, desde su postura como jóvenes y estudiantes, es importante reflexionar sobre el devenir de esta etapa y como se afrontan los cambios que esta trae consigo. En este foro, deberán reflexionar y comentar sobre su paso a la adultez retomando elementos vistos a través del curso. Por favor respondan las siguientes preguntas teniendo en cuenta lo referido sobre la adultez (Textos adultez y adultez media) y la inteligencia emocional (La inteligencia emocional y la educación emocional en adultos).

a) ¿Cómo perciben ser adulto en la actualidad? ¿Cómo se sienten con ello?

b) ¿Qué retos consideran en esta etapa? ¿Cómo afrontarlos?

c) De acuerdo con lo visto en los vídeos anteriores ¿Con qué situaciones se han identificado? ¿Cómo describen esas experiencias?

--

<b>Piezas de contenido Básicas (Etiqueta)</b>		
<b>Nombre del recurso en plataforma</b>	<b>Nombre del archivo / URL</b>	<b>Referencia formato APA</b>
<b>Un antídoto para la insatisfacción</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=THuEl d4knEw&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt">https://www.youtube.com/watch?v=THuEl d4knEw&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt</a>	En Pocas Palabras – Kurzgesagt. (4 de Noviembre de 2020). Un antídoto de la insatisfacción. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=THuEl d4knEw&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt">https://www.youtube.com/watch?v=THuEl d4knEw&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt</a>
<b>Soledad</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yT0ICAWDtGM&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt">https://www.youtube.com/watch?v=yT0ICAWDtGM&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt</a>	En Pocas Palabras – Kurzgesagt. (22 de abril de 2020). Soledad. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yT0ICAWDtGM&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt">https://www.youtube.com/watch?v=yT0ICAWDtGM&amp;ab_channel=EnPocasPalabras%E2%80%93Kurzgesagt</a>



## ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: Relación entre la Inteligencia Emocional y la autoeficacia académica: estudio de caso que presenta el candidato a Maestría en Investigación Educativa: Nicolas Obando Rodríguez, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. Mabel Osnaya Moreno, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones:

Estructurar la redacción en la secuencia del marco teórico con metodología y resultados. Profundizar en el análisis de los resultados de la fase de intervención.

Cuernavaca, Morelos, a 24 de junio de 2022

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Mabel Osnaya Moreno
LECTOR(A)	Dra. Ana Esther Escalante Ferrer
LECTOR(A)	Dr. Serafín Ángel Torres Velandia
LECTOR(A)	Dra. Irene Salas Menotti
LECTOR(A)	Dr. Héctor Santos Nava



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

### Sello electrónico

**MABEL OSNAYA MORENO | Fecha:2022-08-05 12:45:18 | Firmante**

jkUVw40uxm3xAd4QGnVQckEyhjKx1DcsBXPX2hwbQZiPeOsT2jTpaEwkFN7J0YAYahkj2ca6dPyiK477G4Wz6R0FgzqQb/XVrtcbXYgwtg6AzqjeD0q8F16fvp22fXYWkX8L9vjKD  
PmWwOqWoNKDLsz5fqOP0/rm6NQ3hSLAZujLj2Qj3PTcLcBxrwsLJ90EarUUsZQW9KfPeYh+IQEwJAQRYzJPraychWCVLwCLNrazj7GOUzW4AjDm9YDtzemwhu6ydz/TNC9A  
4klhN03Xxt9+d7f9+uzsGTSWr03uOTuUeTYRNwrg3DU5uDG1CyCnJP4o/V1h4ekAJcpA==

**IRENE SALAS MENOTTI | Fecha:2022-08-05 14:29:14 | Firmante**

WrfYJNIRucLqLnS93eFrKCsCQaTvTQI65shwXvImT6nXI075GcHSQDKmDoMbM6EuQ3ZJEQmtvLB33y3B86wce8Q88nxiMqMGiU4i5bOjcfQLqCbbolcOOvRwJYYG2477TK0  
sSeN+UqgMCYMUzQF4QaqfbCeLXUuo4UWDX3xkfkDJTbxTShE9+rzppsDylanWYJYxjqKGDAdKRpZnmBeOxsk4xKbn0bOBW1v8VedZGxUG/TLjbMA/CeS34LChgKjoHycqm7  
Ojldml9qPHLgTUyzkvZ+5OGtqma7Q9K59JgvWGwqgujTzfYF3r1EQIEx2WPPbaJ3dG1PNIOTDka==

**HÉCTOR SANTOS NAVA | Fecha:2022-08-05 17:28:40 | Firmante**

JmPWxK85UMnZGeJzFR7XM098ocWbXhrWpbnDixieDvlsPpUtv2alD2O9pZ9LaGyikhYkiOTv6o1uBduABG+Php3beZIN1VaN60j0UR+J13mP80D2a69pKSz2pOGC+ehWBup6  
dmDi08T3EVhii8tTkrGzhgPJH0WWMZgKOSIQKtNg8vtp9eZnB3+NS7WDeR2Z5ekteqefeYhcygpG3bsVIN+5sOsi7zVxZg6BCCctik/jjhoB6Y09idi/YzECI2cTGRrPvMN1kPNQ4/2+Ilf  
1a7TlffKioi+nuiArKAc/p2kokQqDh+Qfdu9BZ1/fZSTTCyQXv+e5QXR3ZnJw2hACQ==

**ANA ESTHER ESCALANTE FERRER | Fecha:2022-08-06 23:41:16 | Firmante**

dr5AGV7JpVgd5+lualypTujr/sv9ELPd7R1Pk40AGAs80K88XwyaQvWXU2O4Uhs/peVnQ8DN3OHd04PLvX/HNd1zjyWM2BVbz5XNSm+jM9hfYdw2qAxvov+6B7uxuP8Qn4yR  
vAb3vn2kPFTQiaHsPEF3iQfxxEoL5mTztxHI1gQTH5aTVZArYBEN04rYALgnmpNA41lvpAB1grPYJyYoWAPaNobDe5IXYnis9nqJB69iPNBiktipuFtrk57AkuiQotS2e6RPVs27/qy  
OSDEjcDmVAKW2kVwzMmcoxJPm7FSc85OnNM5ak2ZLT9iQr4A5b2ZfuhzGg6L9w8hDUQ==

**SERAFIN ANGEL TORRES VELANDIA | Fecha:2022-08-08 09:02:26 | Firmante**

v1EzzNVtmH5c8ph0gkg/9wXfaU3fXIM/n/b1qdCYIEEPIDVCwTo7QAogMWzc3reRrHRQwzsJKWGYoHiqrSTbTsCfH2rSxTks2H40crUfH+8CnPyc2XSx2EiRNpma7LSk7IYgRri2  
MFjkKsLbhZspav4anTJlJDFD8uqpznCl5gz6DpBu8wQ2epL40rqtdf/+tPnCT6DpdtVj5MFMdLMjKRuHccO9LCRDOBdlpmbQUsgx+tv8i117wWqu/mQH4M3yvb2t9Z2OTneb42g  
xJuUw+2r6caCJgP8CUiqNfKNF85YK7I8JmOvfnbw+FYxqNskRZSAUZO6c6mEHPJoYOOQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o  
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



58RopzvcL

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/VSlunbhJrye3OwleJD7s0atE59qJL2i>

