



**Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas**

**Facultad Educación Infantil**

**Departamento de Educación Especial**

**Desarrollo emocional y desempeño académico en adolescentes de  
preuniversitario**

**(Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Atención  
Educativa a la Diversidad)**

**Autor:** Lic. Yaima Pérez Pérez

**Tutor:** Dr. C. Diana Estela Pérez Chávez, P. T.

**Consultante:** Dr. C. Yusimy Guerra Vèliz, P.T.

Santa Clara, 2023.

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Diana Estela, por su amor, su paciencia, por sacar mis potencialidades, dentro de mi diversidad. Pablo Ángel por el reto, por la exigencia, por demostrarme que siempre se puede ir más lejos. Gracias.*

*A mis amores, Daylene, Julio, Betty y ELO.*

**DEDICATORIA**

*A mi Rodrigo.*

## **SÍNTESIS**

La presente investigación persigue determinar cómo es el desarrollo emocional en su relación con el desempeño académico en adolescentes de preuniversitario. Partiendo de los fundamentos teóricos donde se conceptualizan el desarrollo emocional y el desempeño académico. Se asume una metodología cuantitativa descriptiva correlacional para investigar la posible relación entre variables en estudio. Se seleccionaron 85 estudiantes de 11no grado de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Villa Clara, con un muestreo no probabilístico intencional. Se aplicaron las técnicas psicométricas IPAT Inventario de Autoanálisis de Catell y el Dibujo de la figura humana Machover, para evaluar los indicadores del desarrollo emocional. Se obtuvo el índice académico a través de una base de datos en formato Excel, evaluando el desempeño académico de los estudiantes de la muestra. Se empleó el Coeficiente de Correlación de Rangos de Kendall, obteniendo que existe una correlación positiva débil, por lo tanto, a medida que aumenta desarrollo emocional, se incrementa el índice académico, aunque al ser débil hay muchos casos en los cuales no se establece esta relación.

## **SUMMARY**

This research aims to determine the relationship between emotional development and academic performance in pre-university adolescents. Starting from the theoretical foundations where emotional development and academic performance are conceptualized, a quantitative descriptive correlational methodology was used to investigate the possible relationship between the variables under study. Eighty-five 11th grade students from the Camilo Cienfuegos Military School in Villa Clara were selected using non-probabilistic intentional sampling. The psychometric techniques, IPAT Cattell's Inventory of Self-Analysis and the Machover Drawing of the Human Figure, were applied to evaluate the indicators of emotional development. The academic index was obtained through an Excel database, evaluating the academic performance of the students in the sample. The Kendall's Rank Correlation Coefficient was used, obtaining that there is a weak positive correlation, therefore, as emotional development increases, the academic index increases, although as it is weak, there are many cases in which this relationship is not established.

## ÍNDICE

|   | <b>Pág</b> |
|---|------------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | 1          |
| <b>CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO EMOCIONAL EN SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES</b>   | 9          |
| 1.1 Desarrollo emocional, adquisición de competencias emocionales en la adolescencia  | 9          |
| 1.1.2. El desarrollo emocional en la adolescencia y su visión educativa   | 13         |
| 1.2 Desempeño académico en adolescentes   | 22         |
| 1.2.1 Factores que influyen en el desempeño académico   | 25         |
| <b>CAPÍTULO II. ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO EMOCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO. REALCION QUE SE ESTABLECE ENTRE DESARROLLO EMOCIONAL Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE PREUNIVERSITARIO DE 11NO GRADO</b> | 30         |
| 2.1 Diagnóstico del estado actual del desarrollo emocional y el desempeño académico   | 30         |
| 2.2 Correlación   | 44         |
| <b>CONCLUSIONES</b>   | 60         |
| <b>RECOMENDACIONES</b>  |            |
| <b>ANEXOS</b>   |            |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>   |            |

## **INTRODUCCIÓN**

La siguiente investigación va dirigida al estudio de las emociones, haciendo hincapié en el desarrollo emocional de los adolescentes y la posible relación que poseen las mismas en el ámbito educativo, específicamente en el desempeño académico.

Según Vygotsky (1934) el desarrollo histórico de los afectos o las emociones consiste fundamentalmente en que se alteran las conexiones iniciales en que se han producido y surgen un nuevo orden y nuevas conexiones.

Piaget (1981) dice que las emociones actúan como influencias continuas en el proceso de desarrollo, en las atribuciones de éxito o fracaso, en la percepción selectiva, en las funciones del pensamiento, sentimientos de éxito o fracaso que facilitan o inhiben el aprendizaje.

Goleman (1995) expresa que todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. Impulsos arraigados que nos llevan a actuar.

Según Damasio (2006), las emociones son una serie de reacciones del organismo ante acontecimientos externos e internos, cuya finalidad es la adaptación al medio propiciada por la regulación biológica y el desarrollo de la corteza prefrontal. Las emociones y sentimientos son aspectos centrales de la regulación biológica, ya que suponen el puente entre los procesos racionales y no racionales.

Las emociones básicas son el mecanismo básico de adaptación al medio, poseen respuestas innatas, que vienen procuradas para nuestra supervivencia: ira, miedo, alegría, tristeza, asco y sorpresa. Estas emociones se caracterizan por tener un rasgo facial asociado y se consideran esenciales al ser humano.

El término educación emocional surge en la psicología por primera vez en 1966, en la revista *Journal of Emotional* convirtiéndose en una herramienta educativa. En la actualidad se entiende como el proceso de enseñanza de las habilidades emocionales mediante el acompañamiento y apuntalamiento de la persona; se considera además una forma de prevención.

Dentro del ámbito educativo, aparecen problemas ante los que los profesionales de la educación no saben contestar de forma efectiva; aislamiento, retraimiento, cambios comportamentales, bajo rendimiento académico. Muchas de las soluciones a estos

problemas no son otras que la inclusión del mundo de las emociones dentro del currículo (Gutiérrez & Expósito, 2015).

Las emociones influyen en todas las esferas del ser humano, actuando directamente sobre el aprendizaje. Cualquier intervención dentro del ámbito educativo debe fundamentarse en la regularidad y la predictibilidad, sin embargo, no se puede eliminar los estados emocionales que acompañan a este proceso.

Se propone, por tanto, que para alcanzar una mayor eficacia y calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se incorpore el ámbito emocional al conjunto de todas aquellas dimensiones que intervienen en dicho proceso. La razón es que cuando la enseñanza incorpora las emociones, los resultados son muy superiores a aquellos que se obtienen de aquel proceso impersonal y desprovisto de todo lo afectivo (Pacheco et. al, 2015).

Las emociones de los estudiantes son un factor que a menudo pasa desapercibido en el proceso de aprendizaje para la comunidad escolar, sin embargo, es un elemento cuyas funciones son esenciales para dos de los cuatro pilares, o retos, de la educación del presente y futuro. (Organización Mundial de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura “UNESCO”, 1999)

De acuerdo con este informe, el factor emotivo es “un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo, (la autorregulación y conciencia de las emociones son) herramientas fundamentales de prevención, ya que muchos problemas tienen origen en el ámbito emocional” (Collell y Escudé, 2003).

El sistema educativo cubano está constantemente inmerso en cambios estructurales y conceptuales que garanticen el óptimo desarrollo de estudiantes y docentes, avalando el mejor funcionamiento en todos los niveles educativos.

La Resolución 111 del Ministerio de Educación de Cuba (2017), indica que es preventivo para la Educación Especial ofrecer ambientes sociales y escolares adecuados, por eso es muy importante la identificación de los factores que amenazan el buen desarrollo de los alumnos. Las acciones preventivas deberán centrarse en las conductas problemáticas y en minimizar los riesgos y reducir los efectos para prevenir futuros problemas.

La prevención que desarrolle la escuela deberá propiciar que se reduzcan los efectos de un grupo de influencias negativas, contrarrestándolas con la utilización al máximo

posible de los contenidos de las asignaturas del currículo, una adecuada preparación de los docentes y el ejemplo personal de los adultos.

Se particulariza los artículos 21 y 22 de dicha Resolución; resaltando la importancia legal de la correcta creación del expediente escolar, la recogida de datos de trayectoria académica del estudiante. Teniendo en cuenta que este documento transita por todas las enseñanzas y muestra el desarrollo académico, las deficiencias y la propia evolución conductual de los estudiantes.

Las emociones no se pueden desligar de la cotidianidad de cada individuo, nuestros comportamientos, la manera en que percibimos nuestro entorno va a tener una fuerte vinculación con nuestro desarrollo emocional.

Con el objetivo de determinar la incidencia que pueden llegar a tener las emociones en el ámbito educativo se llevó a cabo el estudio, parte de cuyos resultados aparecen recogidos en Pulido & Herrera (2015), donde se contemplan las relaciones entre emociones (Miedo) y habilidades emocionales (IE).

Existen investigaciones referentes a la educación emocional, y la relación que guarda con el desempeño y la necesidad de que esta sea incluida en el currículo educativo (Ros Morente, Filella Guiu, Ribes Castells, & Pérez Escoda, 2017).

Un estudio realizado por Monserrate Palma-Delgado y Barcia-Briones (2020) sobre el estado emocional en el rendimiento académico concluyen que predomina una visión de que los estados emocionales inciden en el éxito académico del estudiante en cualquier nivel educativo y se propone una educación emocional desde la infancia para el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias orientadas a la formación de estudiantes sanos emocionalmente para mejorar la calidad de la educación.

La tendencia general de las investigaciones gira entorno a la inteligencia emocional, tema abordado en América Latina. (Calisto et al.,2022) presentan un análisis que problematiza los principales desafíos del sistema educativo escolar chileno, para incorporar la educación emocional desde primero a sexto año de Educación Básica en su currículum escolar.

En el año 2022 la UNESCO realizó un estudio inédito donde midió el desarrollo de habilidades socioemocionales. Es un primer gran esfuerzo con los países de colocar las habilidades socioemocionales en la misma posición que las de conocimiento.

En otros artículos y tesis consultadas se particularizan procesos emocionales concretos, como el estrés, la ansiedad, motivación y su vinculación con el rendimiento académico.

En estudios y revisiones bibliográficas se ha podido constatar que existen escasas investigaciones en la provincia Villa Clara, referente al desarrollo emocional vinculado al desempeño académico. Existe una necesidad real de prestar atención a las conductas de adolescentes, principalmente de preuniversitario encausado a la manera en cómo se expresan, cómo reaccionan y proyectan sus emociones y sentimientos, ante determinadas situaciones que suceden en el entorno escolar y la repercusión de estos comportamientos en el desempeño académico.

El rigor y disciplina de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Villa Clara (EMCC) en varias ocasiones pasa por alto, otras esferas personales de los estudiantes y estos en respuesta se muestran rebeldes, agresivos, ansiosos o se aíslan y deprimen. En nuestra experiencia laboral se ha podido observar que se generan situaciones de conflicto dígame análisis disciplinarios en claustro, con profesores y estudiantes, que derivan en bajos rendimientos académicos, siendo este uno de los requerimientos para permanecer en el centro. Por lo expuesto anteriormente se plantea como **problema científico**: ¿Cómo es el desarrollo emocional en su relación con el desempeño académico en adolescentes de preuniversitario?

**Objeto de investigación:** Desarrollo emocional y desempeño académico

**Campo de acción:** Desarrollo emocional y desempeño académico en adolescentes preuniversitarios de 11 grado.

**Objetivo general:** Determinar el desarrollo emocional en su relación con el desempeño académico en adolescentes preuniversitarios de 11 grado.

Para dar respuesta al objetivo general de la investigación se plantean las siguientes interrogantes:

**Interrogantes científicas:**

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo emocional en su relación con el desempeño académico en adolescentes preuniversitarios de 11 grado?

- ¿Cuál el estado actual del desarrollo emocional y el desempeño académico en los adolescentes de la muestra?
- ¿Cuál es la relación que se establece entre desarrollo emocional y desempeño académico en adolescentes de preuniversitario de 11 grado?

### **Tareas Científicas**

- Determinar los fundamentos teóricos que sustentan el estudio del desarrollo emocional en su relación con el desempeño académico en adolescentes de preuniversitarios de 11 grado.
- Constatar el estado actual del desarrollo emocional en su relación con el desempeño académico en adolescentes de preuniversitarios de 11 grado.
- Establecer la relación del desarrollo emocional, y el desempeño académico en adolescentes de preuniversitarios de 11 grado.

Diseño de la investigación: La investigación realizada asume el enfoque cuantitativo, de tipo descriptiva correlacional no experimental transeccional a partir del método dialéctico materialista (Sampieri et. al, 2014).

### **Métodos teóricos:**

*Análítico – sintético:* permitió el análisis de las fuentes que aportaron los fundamentos teóricos del desarrollo emocional y el desempeño académico, así como la interpretación de los resultados.

### **Métodos empíricos:**

*Análisis de documentos:* se utilizó para la recogida de datos, análisis del expediente escolar y el índice académico de los estudiantes de la muestra.

### **Técnicas psicométricas:**

*IPAT Modelo de autoanálisis de Catell:* La escala trata de medir el factor ansiedad manifiesta(overt), es decir, la que el individuo reconoce como tal, y la ansiedad latente (covert), la cual no es percibida como ansiedad. Esta técnica es una versión reducida del 16 PF de Catell, e indaga en 5 componentes dentro de la estructura de la personalidad que se ven afectados por los índices de ansiedad. Se empleó esta técnica ya que la ansiedad es la respuesta emocional que se presenta en el sujeto ante situaciones que percibe o interpreta como amenazantes o peligrosas, es el síntoma

cardinal de cualquier proceso emocional, y estos cinco componentes que mide el IPAT, son los más predisponentes a generar ansiedad.

*Dibujo de la figura humana de Machover.* La interpretación del dibujo debe tener en cuenta el desarrollo evolutivo de madurez mental, características de personalidad, e indicadores que denoten necesidades inconscientes. Se empleó para triangular información, y comparar con los resultados del Modelo de autoanálisis de Catell.

### **Método Matemático y/o estadísticos:**

*Análisis porcentual:* Se utilizó durante el procesamiento y análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en las diferentes aplicaciones de los métodos y técnicas.

*Técnicas estadísticas:* *técnicas de estadística descriptiva* para la obtención de correlación entre desarrollo emocional y desempeño académico; además del procesamiento de la información, posibilitando la tabulación de datos, a través de la distribución de frecuencia, uso de números, índice, variabilidad y gráficos estadístico. La información se almacenará en un fichero de datos en SPSS versión 25.0, empleando el *método de correlación de Kendall*.

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionan como población y muestra:

**Población:** Está constituida por 98 estudiantes de 11no grado de preuniversitario, en un rango de edad de 16 a 17 años, de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Villa Clara.

**Muestra:** Muestreo no probabilístico intencional. La muestra quedó constituida por 85 lo que representa el 83.3% de los estudiantes de 11no grado, de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Villa Clara, se selecciona el 11no grado por tener el peor índice de conducta de la institución docente, ha sido en este grado específico donde más análisis disciplinarios se han producido, así como bajas de la institución, por pérdida de requisitos o solicitud propia.

**Novedad Científica:** En la amplia revisión bibliográfica realizada durante la investigación, pudo constatarse que existen numerosas investigaciones en Latinoamérica y España que indagan en la esfera emocional, particularmente la inteligencia emocional, vinculada al rendimiento académico, o, al desempeño docente. Si bien la línea investigativa de las emociones es un tema con mucha actualidad y

desarrollo, se requieren investigaciones correlacionales dirigidas al estudio del desarrollo emocional y el desempeño académico en Cuba.

**Actualidad de la propuesta:** Se ha evidenciado en los últimos años la importancia que posee la esfera emocional en todos los contextos del ser humano, los estudios más recientes en América Latina y Europa hacen particular hincapié en la Inteligencia Emocional vinculada al rendimiento académico. Donde se observa y demuestra la repercusión y vinculación que poseen los procesos cognoscitivos con las emociones. Así como también incluir la educación emocional en los currículos educativos, reconociendo que no se puede hablar de diversidad educativa sin procesos emocionales, siendo estos partes importantes del concepto de educación inclusiva. Esta tesis está encaminada a dar continuidad a una de las líneas de investigación de la universidad: la atención a la diversidad en la educación intelectual, y afectivo-conductual en diferentes niveles y escenarios educativos. Se aborda un tema amplio, poco tratado en nuestro país y provincia. Sienta las bases para elaborar nuevas líneas de investigación, atendiendo a los conceptos de inclusión y diversidad en el sistema educacional cubano.

**Significación práctica de la investigación:**

Se dejaría por sentado si existe, o no, relación entre el desarrollo emocional y el desempeño académico, abriendo una línea de trabajo e investigación más precisa, orientada a una etapa concreta del desarrollo humano, facilitando una visión diferente del estudiante, redimensionando la importancia que poseen las emociones en todos los procesos de aprendizaje y desempeño docente en general.

**Estructura de la tesis:** La tesis consta de introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, sección bibliográfica y anexos.

## **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO EMOCIONAL EN SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES**

En el presente capítulo se abordarán los supuestos teóricos sobre el desarrollo emocional en adolescentes, así como también, la relación del mismo con el desempeño académico. Qué autores hacen referencia a estos contenidos desde diferentes áreas del conocimiento, qué investigaciones se han realizado y cómo son aplicados a la esfera educacional.

### **1.1. Desarrollo emocional, adquisición de competencias emocionales en la adolescencia**

La teoría de Vigotsky (1934) sobre los procesos afectivos y emocionales empieza con sus investigaciones referentes al desarrollo infantil. Para él las emociones están presentes desde el inicio de la vida humana y se transforman en la relación establecida con el mundo objetivo. Lo que antes era totalmente dirigido a los instintos va siendo lapidado por la cultura y se torna una emoción socialmente significativa.

Desde una perspectiva psicológica el Desarrollo Humano y el Desarrollo Emocional están muy vinculados. Muchos científicos creen que las emociones humanas han evolucionado fundamentalmente como un mecanismo de defensa y de supervivencia. Los tiempos modernos han impactado en las emociones y en cierta medida han bloqueado su intento evolutivo (Goleman, 2000).

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en el año 1990 por los psicólogos Salovey y Mayer, de la Universidad de Harvard y New Hampshire respectivamente. Fue empleado el concepto para describir cualidades emocionales como: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control del genio, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad para resolver problemas en forma interpersonal, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto (Goleman, 2000). Se podría decir entonces que el desarrollo emocional es una extensión del desarrollo biológico y psíquico de cada individuo, si tenemos en cuenta que cada etapa está definida por características particulares, tanto de orden biológico como psicológico.

Teóricos e investigadores de la psicología histórico-cultural comprenden el desarrollo emocional junto con las demás funciones psíquicas. Esta forma de conocimiento de los

procesos psíquicos pone de manifiesto que el hombre sólo puede entenderse en su totalidad como sujeto concreto, que se caracteriza como unidad y síntesis de múltiples relaciones que lo definen.

En esta perspectiva, la constitución de las funciones superiores no puede ser pensada de manera aislada, sino como una creciente constitución de unidades que ocurre en el transcurso del desarrollo del hombre, en cuanto ser que vive en un medio social, en determinada cultura y período histórico (Saviani, 2004).

El Centro de Aprendizaje y Conocimiento en la Primera Infancia (ECLKC) Departamento Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos (2021) refiere que el desarrollo social y emocional positivo durante los primeros años de la vida de los niños constituye un pilar fundamental para el desarrollo y aprendizaje de por vida.

El desarrollo social se refiere a la capacidad del niño para crear y mantener relaciones significativas con los adultos y otros niños. El desarrollo emocional es la habilidad que tiene el niño para expresar, reconocer y manejar sus emociones, así como para responder apropiadamente a las emociones de los demás. Tanto el desarrollo social como el emocional son importantes para la salud mental de los niños pequeños.

El Centro para el Niño en Desarrollo, de la Universidad de Harvard (2019) describe el desarrollo emocional como la habilidad para:

Identificar y entender los propios sentimientos.

Interpretar y comprender el estado emocional de los demás correctamente.

Gestionar las emociones fuertes y sus expresiones de una manera constructiva.

Regular el comportamiento propio.

Desarrollar empatía hacia los demás.

Establecer y conservar las relaciones con los otros.

El desarrollo emocional forma parte de la arquitectura del cerebro de los niños y es moldeado por el ambiente en el que crecen. Particularmente, se ve impactado por las relaciones que mantienen con sus cuidadores y otros adultos que juegan papeles significativos en sus vidas.

La adolescencia es una etapa necesaria e importante para hacernos adultos. Pero esencialmente es una etapa con valor y riqueza en sí misma, que brinda infinitas posibilidades para el aprendizaje y el desarrollo de fortalezas.

La Organización Mundial de la Salud define a la adolescencia como el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años. Independientemente de la dificultad para establecer un rango exacto de edad es importante el valor adaptativo, funcional y decisivo que tiene esta etapa.

Entre los 14 y 16 años. Comienzan a evidenciarse cambios a nivel psicológico y en la construcción de su identidad, cómo se ven y cómo quieren que los vean. La independencia de sus padres es casi obligatoria y es la etapa en la que pueden caer fácilmente en situaciones de riesgo.

Desde los 17 y puede extenderse hasta los 21 años. Comienzan a sentirse más cómodos con su cuerpo, buscando la aceptación para definir así su identidad. Se preocupan cada vez más por su futuro y sus decisiones están en concordancia con ello. Los grupos ya no son lo más importante y comienzan a elegir relaciones individuales o grupos más pequeños.

La adolescencia supone un tránsito evolutivo de la niñez a la edad adulta, al tiempo que se van produciendo los cambios fisiológicos del organismo que producen la maduración de los órganos sexuales, el adolescente va evolucionando otros aspectos básicos de su persona: el desarrollo del pensamiento, la profundización en su vida interior, el descubrimiento y formación de su identidad y su orientación al mundo de los valores (Moraleda, 1992).

Comienzan a desarrollarse las estructuras neuronales que permiten nuevas operaciones formales y éstas necesitan llenarse de contenido. Este contenido pasa a orientarse del mundo exterior al mundo interior, por lo que el adolescente va a observar y analizar los sucesos interiores de una manera más profunda, a través de la "introversión activa" comenzando a concebir también los sucesos interiores presentes en el resto de personas (Moraleda, 1992).

Entre estos sucesos interiores encontramos las emociones y sentimientos, que serán experimentadas y reflexionadas por el adolescente.

La competencia emocional permite comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, mientras que una carencia emocional tiende a conllevar tanto problemas personales (construcción de la identidad), relacionales (pocas

habilidades de convivencia, autorregulación de las emociones, dificultad para pedir ayuda, etc.), como de salud (ansiedad, estrés, anorexia, entre otras).

Cabe señalar que los resultados obtenidos en diversas investigaciones han mostrado que los adolescentes que tenían bajas competencias emocionales tienden a tener más problemas de identidad, estrés, depresión, alteraciones psicosomáticas, menos habilidades para pedir ayuda y apoyo social, así como más ideas suicidas (Ciarrochi y col., 2003; citado en Alegre, 2006).

Así mismo, se pudo observar que las mujeres obtenían mayores puntuaciones en inteligencia emocional que los varones y que las adolescentes con alta inteligencia emocional eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amistades y apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, disponían de más habilidad para identificar expresiones emocionales y presentaban un comportamiento más adaptativo para mejorar sus emociones cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad.

La adolescencia es la etapa en la que se redefinen las competencias emocionales, por tanto, es fundamental potenciar su desarrollo, así como inducir al autoanálisis de los sentimientos y emociones que se experimentan, con la finalidad de poderlos conocer y comprender mejor y, además, conocer las propias limitaciones, lo que nos permitirá comprender mejor las de los demás. La comprensión representa el medio y el fin de la comunicación, lo que implica tener una mentalidad abierta y flexible a las situaciones que nos plantea tanto la sociedad como las relaciones humanas.

Es una etapa de particular predisposición a la aparición de desajustes emocionales y psicopatología tales como:

- Reactivación de traumas, conflictos no resueltos y dificultades de desarrollo durante la infancia (lo que no se resolvió o detectó en la infancia, resurgirá al llegar la adolescencia).
- Proceso adolescente per se (en el individuo, en la familia, en la sociedad)

La tarea básica del desarrollo del ser humano es la separación – individuación: transitar desde la absoluta dependencia del recién nacido hasta la autonomía material y emocional del joven adulto.

Tanto los estudios teóricos como las investigaciones, resaltan la importancia de las emociones en el ser humano. No sólo se debe desarrollar la inteligencia racional (objetiva), sino también la inteligencia emocional (intersubjetiva), puesto que ambas permitirán resolver los problemas más o menos complejos que implica vivir en la sociedad, ya que la competencia emocional proporciona la capacidad para actuar de forma eficaz ante la diversidad de situaciones en que se encuentra el ser humano.

Si el fin de la educación es la formación integral y global de la persona, forzoso y obligado es, por parte de todos los agentes educativos, centrarse no sólo en el desarrollo intelectual, sino también potenciar el desarrollo emocional.

### **1.1.2. El desarrollo emocional en la adolescencia y su visión educativa**

El Departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña ha incluido recientemente la educación emocional como uno de los pilares de los proyectos de convivencia y éxito educativo que se promueven como herramientas para alcanzar la educación integral y progresar individualmente hacia el éxito personal y colectivo.

La educación emocional constituye un proceso educativo continuo y permanente, cuyo propósito es potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo humano, a fin de capacitarle para la vida, incrementando su bienestar personal y social (Cervantes et.al, 2017).

Por todo ello, el desarrollo de las competencias emocionales debe estar presente durante todo el proceso evolutivo de la persona. Cada etapa de la vida plantea diferentes situaciones que requerirán ser afrontadas de diversa manera.

El desarrollo de las competencias emocionales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, es de vital importancia para imprimir los valores sociales que favorezcan el respeto y valoración por la diversidad humana. A veces este contexto emocional, es una barrera dentro de la inclusión, dado que aún persiste dentro de la dinámica social educativa muchos obstáculos que yerguen en el camino hacia ese ideal.

La discriminación, los estereotipos y la alienación excluyen a muchos. Estos mecanismos de exclusión son esencialmente los mismos, independientemente del género, la ubicación, la riqueza, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la

migración, el desplazamiento, la orientación sexual, el encarcelamiento, la religión y otras creencias y actitudes (UNESCO, 2020).

Durante la adolescencia continua el desarrollo socioemocional, un proceso a través del cual las personas aprenden a entender y manejar sus emociones, marcarse y alcanzar objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por otros, establecer relaciones positivas y tomar decisiones de forma responsable.

El desarrollo emocional en la adolescencia es una premisa importante en la evolución personal, ya que está presente el aspecto biológico y psicológico. Esta puede ser una etapa compleja, con problemas con los adultos, rebeldía, crisis de personalidad e inestabilidad emocional, entre otras.

Este proceso, que tiene lugar a lo largo de toda la vida, se inicia ya desde la infancia, pero es en el periodo de la adolescencia cuando se experimentan toda una serie de cambios biológicos, intelectuales, afectivos y de identidad personal que llevan a una construcción de la personalidad (Bauzá y Bennassar, 2009).

Así pues, en la adolescencia, las competencias emocionales experimentan un gran desarrollo debido al cambio que se advierte en la capacidad intelectual, pasando del pensamiento operacional concreto a las operaciones formales, lo que supone adquirir una mayor complejidad de pensamiento, por lo que se ven incrementadas las habilidades del procesamiento de la información (Rosenblum y Lewis, 2004). Asimismo, al tener una mayor capacidad para la introspección permite, a los adolescentes, examinar sus propias emociones.

Ortiz (1999), refiere que los procesos emocionales en la adolescencia presentan una serie de características:

- Se tiene una mayor conciencia de los estados afectivos que en edades anteriores y hacen más referencia a estados mentales a la hora de explicar sus emociones.
- Se ha adquirido un mayor conocimiento acerca del efecto que tienen sus estados afectivos –negativos y positivos, en el modo de percibir a la gente y en la realización de actividades y tareas.
- Existe la conciencia de que una persona puede motivar simultáneamente emociones contrarias y no anula los sentimientos de afecto o cariño.

- Se ha desarrollado una mayor comprensión de las emociones de los demás, por lo que el adolescente es mucho más sensible a qué características personales de los otros pueden influir en la modulación de su respuesta emocional.

- El mayor avance de su pensamiento hipotético permite al adolescente considerar la influencia de múltiples factores personales en las reacciones de los demás. A su vez, posee más capacidad para indagar y recabar información sobre las personas a la hora de inferir y explicar emociones complejas.

- El autorreflexión y las competencias cognitivas de los adolescentes se asocian con una mayor referencia a estrategias cognitivas en la modulación de los estados emocionales y una mayor confianza en la regulación de sus estados afectivos.

Se puede definir las competencias emocionales, como un concepto más educativo; la habilidad que tienen las personas para expresar sus emociones e interactuar con su entorno de forma asertiva y eficaz, donde predomina la inteligencia emocional que posee cada ser humano, la cual cuenta con la capacidad de conocer, reconocer y regular las emociones al momento de interactuar de forma constructiva con su mundo exterior, donde el objetivo principal de las competencias emocionales, es educar a través de la autonomía emocional, autoconciencia y de las diferentes competencias sociales para el bienestar propio y de la sociedad (Bisquerra, 2012).

Según los autores (Bisquerra y Pérez, 2007) las competencias emocionales se estructuran en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Estas a su vez se subdividen en componentes más concretos.

A. Conciencia emocional: es la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, para propiciar una comunicación asertiva y un ambiente ameno. Contempla la toma de conciencia de las propias emociones como capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. También, propicia en la persona la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

En el desarrollo de esta competencia, el estudiante puede llegar a dar nombre a las emociones con la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y con las

expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones. Similarmente, con ella aprende a comprender las emociones de los demás lo que contribuye a implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

B. Regulación emocional: es la habilidad de manejar las emociones de manera eficaz y equilibrada, para el bien propio y común de la sociedad. En ella el estudiante aprende a tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, pues los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

Incluye la expresión emocional, entendida como la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada y la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.

En niveles de mayor madurez, la comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás. Desarrolla la regulación emocional en los propios sentimientos, sobre todo el de la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos que conllevan a la competencia para autogenerar emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida.

C. Autonomía emocional: son las diferentes características relacionadas con la autogestión, autonomía, la autoestima y la responsabilidad con uno mismo y con el otro para actuar asertivamente, sin afectar la sana convivencia. Incluye la automotivación como capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre y el sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad.

Es, sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo. Fomenta el valor de la responsabilidad con la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. También busca desarrollar la auto-eficacia emocional, entendida como la capacidad que tiene individuo de percibirse a sí mismo con capacidad para sentirse como desea.

Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable.

En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales. Ello puede llegar a desencadenar en el estudiante el análisis crítico de normas sociales, mediante la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los comportamientos personales.

D. Competencia social: es la capacidad de relacionarse con el otro de forma efectiva, donde predomina las habilidades sociales, para desenvolverse de manera proactiva en el diario vivir. Domina las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante. Fomenta el respeto por los demás con la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas (Conciencia inclusiva).

E. Habilidades de vida y bienestar, es la actitud con la que se enfrentan los retos de la vida, donde se adoptan diferentes comportamientos apropiados y satisfactorios para cada una de las situaciones del día a día, mejorando las relaciones personales, familiares y laborales, dando como resultado relaciones sólidas, y equilibradas.

Incluye el fijar objetivos adaptativos como capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, la toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

Las competencias emocionales pueden entenderse como aquellas capacidades o habilidades que permiten que una persona logre integrarse de mejor manera a un entorno dinámico, adaptándose de forma efectiva y segura.

Esta supone un adecuado desarrollo emocional; sin embargo, dentro de un grupo particular, algunos sujetos, incluso los niños, funcionarán de manera más competente

que otros, teniendo, por consiguiente, diferentes niveles de desarrollo afectivo (Roth y Gewirtz, 2011; Harrington, Trevino, López y Giuliani, 2020).

Rosenblum y Lewis (2004) analizando el desarrollo emocional en la adolescencia, sugieren que en esta etapa evolutiva se han de desarrollar las competencias para:

- Regular las emociones intensas.
- Modular las emociones que fluctúan rápidamente.
- Autocontrolarse de manera independiente.
- Lograr el conocimiento de sus propias emociones y poder atenderlas de manera efectiva, sin que les sobrepasen.
- Comprender las consecuencias sobre sí mismos y los demás de la expresión emocional.
- Transformar el significado de un acontecimiento negativo para que sea menos dañino.
- Separar experiencias emocionales momentáneas de la identidad y reconocer que el “yo” puede permanecer intacto a pesar de las variaciones emocionales.
- Distinguir entre las emociones y los hechos, para evitar razonar en base a las emociones.
- Negociar y mantener relaciones interpersonales en presencia de fuertes emociones.
- Sobrellevar la excitación emocional de las experiencias que despiertan empatía y simpatía.
- Utilizar las habilidades cognitivas para obtener información sobre la naturaleza y fuente de las emociones.

Las emociones son un aspecto importante en esta etapa, en concreto, un buen desarrollo emocional les aportará mayor madurez o equilibrio emocional, lo que se traducirá en conductas sanas, mejores estilos de afrontamiento para la vida en general.

Todas estas competencias descritas requieren de un proceso de enseñanza aprendizaje y que es en este periodo de la adolescencia donde más se debe ayudar a desarrollarlas, tanto desde las familias, como en la educación formal con el fin de contribuir a una construcción integral de la personalidad, ya que la competencia emocional es “la capacidad que tiene la persona de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones” (Soriano y Osorio, 2008).

Schutte, Malouff, Bobik (2001) observaron que el desarrollo de las competencias emocionales ayuda al alumnado a tener unas mejores relaciones interpersonales, les permite mejorar la capacidad para percibir y entender sus emociones y las de los demás, y de ahí que se muestren más hábiles a la hora de comunicarse.

En los estudios de Fernández-Berrocal y Extremera (2002) y Mestre Navas (2005) se demuestra como las puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital y por extensión el rendimiento académico está asociado a altos niveles de desarrollo emocional.

Particularizando el desarrollo emocional y su relación con el aprendizaje, se afirma, que, optimizando el logro de competencias emocionales, se está más cerca de brindar un recurso facilitador del aprendizaje.

Se coincide con De Andrés (2005) en que mientras más tempranamente se fomente el desarrollo de las competencias socioemocionales, más fácil será su aprendizaje y su futura transferencia a nuevas situaciones.

La educación emocional actúa de forma preventiva frente a las consecuencias de la mala gestión de emociones negativas. El desarrollo emocional es responsabilidad de todos, se trata de una sabiduría y responsabilidad compartida entre padres, educadores y donde la sociedad también juega un papel importante.

Esta etapa es un momento clave para el crecimiento emocional en el cual experimentan grandes cambios, como la aceleración de su desarrollo físico, la preocupación por su aspecto, la madurez sexual, la búsqueda de la identidad personal, la elaboración del autoconcepto, la rebeldía respecto al adulto, la importancia de la pandilla, los intereses profesionales, etc. los cuales generan una gran ambivalencia emocional. Todo ello justifica la relevancia de intervenir educativamente (Pérez y Escoda 2015).

Se enfatiza entonces que la importancia del desarrollo emocional en la adolescencia radica en una adecuada comprensión y gestión de sus estados emocionales y estos aportarán una mayor madurez y equilibrio emocional a mediano y largo plazo. Esto también podría ser aprovechado en un plano educativo si analizamos particularmente el desempeño académico y la influencia positiva o negativa que ejercen las competencias emocionales sobre el proceso enseñanza aprendizaje.

Los procesos que se llevan a cabo en un entorno escolar, no se limitan simplemente a una transferencia de conocimientos, como ya antes se mencionaba, sino que implica un proceso de mayor complejidad, en el que se abarca otros factores internos y externos, que favorecen o empeoran las situaciones generadoras de aprendizajes óptimos, para conseguir resultados favorables en el rendimiento académico, y es precisamente donde la inteligencia emocional ejerce su función.

Una persona que posee habilidades emocionales, frente al fracaso adopta una postura de automotivación y resiliencia que no permite desistir hasta conseguir su objetivo de superar y lograr la meta que se trazó; un contraste muy diferente ocurre con una persona que no tiene regulación de sus emociones y frente a adversidades, prefiere desistir al objetivo trazado Hernández, et al., (2020).

Múltiples investigaciones se han realizado con el propósito de analizar la relación que existe entre las emociones y el rendimiento académico de los estudiantes, en concreto Salovey y Mayer (1990) (citado por Fernández y Extremera, 2005) fueron los precursores en el estudio de las habilidades emocionales y su influencia en el aspecto académico proponiendo un modelo basado en el desarrollo de habilidades con el fin de incluirlo en las actividades curriculares de las instituciones educativas que quisieran adaptar dicho modelo.

Las emociones influyen directamente en el desempeño académico, pues actúan sobre el aprendizaje. Diferentes estudios han comprobado que al incorporar las emociones a la enseñanza los resultados académicos son más satisfactorios, pues alcanzan una mayor eficacia y calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Razón por la cual se deben potenciar las competencias emocionales como un elemento ineludible para facilitar el desarrollo curricular del alumno.

En tal sentido, la educación no es ajena a esta situación y, ciertamente, las emociones en el ámbito educativo inciden de manera directa en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Rojas, 2019), estipula que las emociones son vitales en el aprendizaje. Por lo tanto, el conocer cómo se manejan y qué beneficios tienen en los procesos de educación es fundamental

Casassus (2006) señala que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional, al punto que las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar los aprendizajes, que

a su vez están determinados por las necesidades y/o intereses del sujeto, en razón de su interacción con el entorno. En otras palabras, las emociones ayudan a fomentar el aprendizaje, cuando se ejercen en un contexto óptimo y, por el contrario, dificultan el aprendizaje en un entorno poco favorable.

Los procesos de aprendizaje son extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. El desempeño académico debe ser visto dentro de la esfera educativa como un fenómeno específico, particular y determinado no solo por los componentes cognitivos y biológicos, sino que estará bajo la influencia del elemento emocional.

## **1.2. Desempeño académico en adolescentes**

El rendimiento académico es entendido por Pizarro (2000) como una medida de las capacidades indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Definiendo el rendimiento académico como la capacidad que da respuesta a estímulos educativos y que es susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p.4) encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por alumnos no provee, por sí misma, todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2001) toma cinco grupos de significados para la palabra rendimiento: a) producto o utilidad que rinde o da alguien o algo) proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizado; c) cansancio, falta de fuerzas; d) sumisión, subordinación, humildad e) obsequiosa expresión de la sujeción a la voluntad de otro en orden a servirle o complacerle.

En la Enciclopedia de Pedagogía (Beltrán Llera et al., 2002 p.183), hace referencia a que rendimiento proviene del latín *redeere* (restituir, pagar) en este marco es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado en obtenerlo.

El desempeño académico de los alumnos, también denominado logro o rendimiento académico con diferencias que se explican solo por cuestiones semánticas, puesto que en la práctica estos términos se utilizan como sinónimos (Navarro, 2003), es un tema que en los últimos años ha despertado una creciente atención en el ámbito de la educación con aportes teóricos y trabajos empíricos destinados a investigar sus causas (Barahona, 2014).

Rogers (2010) define al desempeño académico como el grado de logro de las metas educativas que están planteadas en el programa de estudio que se cursa, y lo visualiza a partir de indicadores de desempeño, rasgos que enfocan la atención en aspectos específicos del programa. Igualmente, los indicadores de desempeño se plantean como referentes de logro para los estudiantes, son medibles y demuestran qué tanto se ha alcanzado en el proceso de instrucción, es decir, demuestran el desempeño académico. Heredia y Martínez (2010) mencionan que el desempeño académico sí implica la calificación obtenida en las evaluaciones realizadas por el profesor; sin embargo, siempre debe estar relacionada con un contexto para ser entendida.

El desempeño académico es considerado un fenómeno multidimensional por dos motivos. El primero es que el rendimiento académico es determinado por los diversos logros pretendidos por la acción educativa (Gómez-Sánchez, Oviedo-Marín y Martínez-Lopez, 2011). El segundo es que depende de múltiples factores causales.

En general, el rendimiento académico es considerado como un indicador de resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje (La Serna Studzinski y Zhang, 2012).

Es una medida del éxito o fracaso educativo y se utiliza para determinar si los estudiantes, los docentes y las instituciones educativas han sido eficaces durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (García Tinisaray, 2016).

La definición del desempeño causa controversia porque el éxito académico depende de múltiples objetivos tales como los del docente, los de la institución educativa y los del propio estudiante, entre otros. En otras palabras, la variedad de actores involucrados en

los procesos educativos determina que existan diferentes visiones y formas para definir el rendimiento académico (García Tinisaray, 2016).

En el mejor de los casos, conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula, y, el propio contexto educativo.

En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado “Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género” refieren que se necesita conocer qué variables inciden, o, explican el nivel de distribución de los aprendizajes, los resultados de su investigación plantean que:

las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados, asimismo que: el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado. (p. 8)

En esta investigación nos suscribiremos al concepto emitido por Heredia y Martínez (2010) mencionan que el desempeño académico sí implica la calificación obtenida en las evaluaciones realizadas por el profesor; sin embargo, siempre debe estar relacionada con un contexto para ser entendida.

Respecto a los múltiples factores que inciden sobre el desempeño académico, Moneta Pizarro et al. (2018) señalan que un elemento común de las investigaciones es que todas destacan la característica multicausal del rendimiento académico considerándolo un resultado sintético de los procesos educativos, especialmente el proceso de aprendizaje, en el que convergen efectos de numerosas variables personales, sociales, institucionales y de sus interrelaciones.

Di Gresia y Porto (2004) estudiaron en Colombia la dinámica del desempeño académico en estudiantes pertenecientes a la cohorte académica del año 2000 de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata, durante los dos primeros años de la carrera. Los resultados muestran que los factores que tienen

mayor impacto en el desempeño de los estudiantes son: características del estudiante (sexo, edad); el entorno familiar (educación de los padres, ingreso familiar); la escuela en la que realizó los estudios del nivel secundario.

En el año 2007, Garbanzo puntualiza que las investigaciones sobre el desempeño estudiantil permiten conocer un gran número de variables que entran en juego en lo que a calidad y equidad de la educación superior pública se refiere, por lo que aportan importantes elementos que repercuten en la gestión y prestigio institucional.

El desempeño académico del alumno se presenta como síntesis del proceso formativo en el que convergen efectos de numerosas variables. Esto denota, por un lado, que en general se adopta una valoración sintética del rendimiento mediante la cual con uno o pocos indicadores es posible identificar el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante.

Esta concepción se opone a la vertiente analítica del rendimiento en donde es necesario contar con una medida del aprendizaje logrado en cada una de las áreas instructivo-formativas que componen el currículum. Por otro lado, se postula que son múltiples las variables que causan efecto sobre el desempeño académico. Por lo tanto, prevalece una visión integradora de las variables que influyen sobre el rendimiento (Álvaro Page et al., 1990).

Analizaremos cuales son las dimensiones del desempeño académico, que definición es la más acertada para su evaluación, como están estructurados todos los factores de los que depende el estudiante.

### **1.2.1 Factores que influyen en el desempeño académico**

Las calificaciones o notas es la evidencia concreta del rendimiento académico y es la variable más predecible, pero existen otras que son intrínsecas al estudiante, para Navarro (2003) son la motivación escolar, el autocontrol y las habilidades sociales.

De otro lado Navarro (2003), muestra la perspectiva humanista, donde motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización y la cognoscitiva social.

La motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, ¿si me esfuerzo puedo tener

éxito? Y ¿si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensante?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que, si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo (Bandura, 1993).

La literatura apunta un amplio abanico de factores, tanto relacionados con el estudiante como con el contexto educativo, que afectan al rendimiento académico de los estudiantes. Así, se señalan, entre otros, los siguientes: la motivación, el estrés académico, las propiedades cognitivas, el género, el nivel de autoconfianza, el apoyo social, el estilo de aprendizaje, las estrategias del aprendizaje, la metodología docente empleada, etc. Sin duda, todos ellos contribuyen, en mayor o menor medida, a la explicación de los diferentes niveles de rendimiento académico de los estudiantes Álvarez y Vallelado (2013).

En el ámbito educativo el rendimiento como dimensión de medición de resultados y por ende de eficiencia, se aplica a maestros, alumnos, escuelas, investigadores, entre otros, siempre en términos del cotejo de obtención de productos deseados, por ejemplo, egresados incorporados al mercado de trabajo, o aprobados de un ciclo escolar específico (Varela, Irigoyen, Acuña, & Jiménez, 2011).

En esta investigación se hace énfasis en que el proceso de enseñanza - aprendizaje se ponen en juego las aptitudes del estudiante, ligadas a factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación para lograr objetivos o propósitos institucionales preestablecidos. En este caso se advierte la relevancia de los siguientes factores:

- Las motivaciones: El constructo motivacional puede estudiarse en componentes o dimensiones fundamentales: el motivacional de valor, motivacional de expectativas y el afectivo de la motivación. Todas ellas actúan como incentivador del aprendizaje y regulador del esfuerzo por alcanzar los objetivos, condición que se refleja en el rendimiento.
- El rendimiento es la variable que está relacionada con el proceso de aprendizaje del alumnado en el ámbito académico. Si el rendimiento académico que ha tenido el alumno a lo largo de su vida educativa no ha sido el adecuado, en un futuro el rendimiento obtenido por dicho alumno será bajo incluso llevándolo al fracaso escolar descrito anteriormente.

- Los hábitos de estudio como un factor importante para el desempeño académico, ya que los estudiantes con aptitudes académicas sobresalientes, mejores estrategias y mejores hábitos de estudio tienden a obtener desempeños académicos altos y estudiantes con bajas aptitudes académicas, pero con hábitos de estudio frecuentes, tendieron a obtener resultados similares a los de aquellos con aptitudes altas. Luego, el hábito de estudio se precisa como un factor para el desarrollo o no de problemas y esto repercute directamente en el desempeño favorable o no del estudiante adolescente.

- La percepción de los deberes escolares al considerar que esta es una de las características significativas en el alto rendimiento pues le permite al alumno, discernir y tomar decisiones y manifestar su participación y compromiso voluntarios en las tareas y labores que le corresponden según su contexto, lo que se refleja en el cumplimiento de tareas escolares, el establecimiento de metas personales y desarrollo de actitudes de logro, es decir el cumplimiento de las tareas otorga satisfacción al estudiante que las desarrolla, siendo esto un factor que puede ser favorable si se desarrolla en el estudiante adolescente.

- La autorregulación insiste en que aquellos que autorregulan su propio aprendizaje, son conscientes cognitiva y motivacionalmente de lo que hacen y de lo que precisan hacer para lograr con éxito sus objetivos, por tanto, presentan un equilibrio positivo entre las creencias que tienen de sí mismos, la tarea o materia de estudio y las razones que explican su implicación.

Téngase en cuenta que la autorregulación debe entenderse en el contexto académico como una graduación en la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y deben establecerse tanto, desde las creencias, razones, emociones como de los procedimientos que por su frecuencia y efectividad sustentan la actuación del alumno.

- El equilibrio entre creencias, razones y emociones o reacciones afectivas permiten tener claridad al plantear las metas y en dedicar tiempo y esfuerzo en alcanzarlas, a pesar de no percibir una autoeficacia muy positiva o no tener una percepción clara y motivadora de los progresos realizados en tareas de aprendizaje previo, mientras que otros pronto deciden no esforzarse o se plantean metas vinculadas a la evitación de su implicación académica.

-La decisión vocacional pues, en un contexto escolar, para lograr realizar sus intereses vocacionales, el estudiante deberá desarrollar determinadas habilidades y capacidades que influyen en su proyección hacia a la actividad de estudio y hacia el aprendizaje, lo cual influye en la definición de las metas, en el esfuerzo por lograrlo y en la satisfacción por el proceso luego, este se convierte en el elemento catalizador del proceso de superación continua.

-Interés de los padres por el aprendizaje pues el interés de los padres en las tareas educativas del alumno hace que éstos tomen conciencia de su labor en el ámbito educativo lo que tendrá una repercusión en su rendimiento escolar, por tanto, el contacto con el centro educativo de sus hijos, creación de un buen ambiente de trabajo en casa, buena utilización del tiempo de ocio, presión sobre los hijos para que realicen actividades de lectura y visitas culturales y ayuda en las tareas escolares.

La bibliografía consultada refiere que el concepto de desempeño académico ha sido discutido por varios autores, sus definiciones pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: las que consideran al desempeño /rendimiento como sinónimo de aprovechamiento y las que hacen una clara distinción entre ambos conceptos. El desempeño puede ser expresado por medio de la calificación asignada por el profesor o el promedio obtenido por el alumno. También se considera que el promedio resume el rendimiento escolar.

Alegamos que el rendimiento académico es una consecuencia compleja, es una determinación impuesta por la institución que el docente debe cumplir. Visto de esta manera se está aceptando que existen factores externos al sujeto, como la calidad de la propuesta del docente, el ambiente de la clase, la familia, la misma institución educativa, entre otros.

El estudio de la relación que puede existir entre el desempeño y el desarrollo emocional, constituye un aspecto a profundizar por los docentes, y el cual nos proponemos responder en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 2: ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO EMOCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO. RELACIÓN QUE SE ESTABLECE ENTRE DESARROLLO EMOCIONAL Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE PREUNIVERSITARIO DE 11NO**

En el presente capítulo se muestra la metodología implementada en la investigación, se describe el enfoque y diseño de la investigación, las técnicas e instrumentos, para la recolección y procesamiento posterior de los datos.

Para el desarrollo de la investigación se asumió un paradigma de investigación cuantitativo, el cual se caracteriza por la recolección de datos, con base en la medición y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Sampieri et. al, 2014. pág. 5)

### **2.1 Diagnóstico del estado actual del desarrollo emocional y el desempeño académico.**

#### **Operacionalización de la Variable Desarrollo Emocional**

Se define las dimensiones del Desarrollo Emocional con el concepto dado por El Centro para el Niño en Desarrollo, de la Universidad de Harvard (2019) (p. 14) describe el desarrollo emocional como la habilidad para: Identificar y entender los propios sentimientos. Interpretar y comprender el estado emocional de los demás correctamente. Gestionar las emociones fuertes y sus expresiones de una manera constructiva. Regular el comportamiento propio. Desarrollar empatía hacia los demás. Establecer y conservar las relaciones con los otros.

Para evaluar 2 de los indicadores del Desarrollo emocional (Gestionar las emociones fuertes. Regular el comportamiento propio), se aplicó el IPAT (Inventario de Autoanálisis de Catell), técnica psicométrica que se describe a continuación.

Esta prueba está diseñada para conocer el nivel de ansiedad general que presenta una persona, comparar el comportamiento de la ansiedad, latente y la manifiesta y señalar los factores de personalidad que favorecen la ansiedad.

Administración: Autoadministrable. Se aplica a personas de ambos sexos a partir de 15 años de edad, en forma grupal o individual. El test requiere poco tiempo para su completamiento, alrededor de 5 minutos.

Descripción: Esta prueba, conocida con el nombre Escala de ansiedad de Cattell, proviene de estudios relativos a la ansiedad, realizados con el Inventario de personalidad 16 PF. Se ha demostrado que 6 de los 16 factores unitarios de personalidad que mide el Inventario de personalidad 16 PF, están ligados al factor de ansiedad general en sus vertientes manifiesta o latente; esos factores son: O (tendencias o sentimientos de culpa); Q4 (tensión frustrante); Q3 (integración deficiente y falta de autosenntimiento); C (debilidad del ego); L (susplicacia paranoide); y, ligeramente, H- (timidez).

Es decir, recae fundamentalmente sobre cinco factores de la personalidad el peso de generar ansiedad en una persona; este conocimiento permitió elaborar el instrumento para medir ansiedad. La evaluación de la ansiedad la realiza desde la teoría de los rasgos, considerando la ansiedad como algo estable en la estructura de la personalidad.

Esta escala está constituida por 40 ítems, los 20 primeros estiman la ansiedad latente y el resto la ansiedad manifiesta. Cada ítem tiene tres alternativas de respuestas posibles, entre las cuales el sujeto tiene que escoger una. Los resultados obtenidos deben ajustarse a la edad y el sexo de la persona estudiada.

Cuando se aplica la técnica se quiere ampliar el conocimiento acerca del compromiso de los cinco factores primarios de personalidad en los valores de ansiedad obtenidos.

Descripción de los cinco factores de la estructura de la personalidad que intervienen en el análisis de la ansiedad en este instrumento:

Q3 (desarrollo del autosenntimiento): este factor muestra el grado de motivación para integrar la conducta entre los estándares aceptados socialmente y un autosenntimiento consciente y aprobado por uno mismo.

La falta de tal integración de la conducta sobre un concepto claro de sí mismo es una de las principales causas de desarrollo de la ansiedad. Por tanto, la anotación de Q3 puede considerarse como una medida de hasta qué grado se halla incluida la ansiedad en los hábitos y estructuras del carácter aprobadas socialmente.

C (fuerza del ego): este factor representa el concepto de la fuerza del yo, la capacidad inmediata de controlar y expresar las tensiones érgicas en forma adecuada y realista.

Un yo inseguro con muchas defensas genera ansiedad, incluso una alta tensión ansiosa causa regresión, impidiendo el desarrollo normal de la fuerza del yo.

L (tendencia paranoide): la difícil situación causada por la conducta paranoide genera ansiedad, dada la inseguridad social de sus defensas.

O (tendencia al sentimiento de culpa): este factor representa a la ansiedad depresiva de culpa; parece ser el patrón de depresión, autoacusación y ansiedad, combinados en un sentimiento de desmerecimiento, ansiedad y represión, con tendencia a todo tipo de sentimientos de culpabilidad.

Q4 (tensión érgica): representa el grado en que es generada la ansiedad por presiones de impulsos y necesidades insatisfechas de todo tipo, se muestra en las tendencias a la emocionalidad, tensión, irritabilidad y nerviosismo (Felicja, 2007)

Gestionar las emociones fuertes es el primer indicador a evaluar, (Anexo 1) para el cual se plantearon 3 escalas: alto (Escencialmente normal), medio (Índice Promedio de ansiedad) y bajo (Muy alta ansiedad), según la tabla Excel q aparece en el Anexo 2, obteniendo como resultado que 41 alumnos muestran un índice alto para gestionar emociones dado que no hay ansiedad manifiesta en su conducta, 37 de los estudiantes poseen niveles medios de ansiedad, para gestionar las emociones y solo 7 estudiantes muestran un índice bajo con una muy alta ansiedad.

Esto demuestra que el 34.8% de la muestra en estudio posee una personalidad normal, con muy bajos niveles de ansiedad lo que tributa a una adecuada gestión de emociones fuertes y un adecuado desarrollo emocional. Por otra parte, el 31.4% de los estudiantes muestran un índice promedio lo que revela un nivel medio de ansiedad y gestión de emociones fuertes y un 5.9% de los estudiantes de la muestra reflejan muy alta ansiedad por lo que se ve afectada la gestión de emociones fuertes y el desarrollo emocional.

Como segundo indicador de la dimensión desarrollo emocional se plantea regular el comportamiento propio, para el mismo se utilizan 3 escalas: alto (Escencialmente normal), medio (Índice Promedio de ansiedad) y bajo (Muy alta ansiedad), los resultados muestran que 41, para un 34.8% de los estudiantes de la muestra poseen un índice escencialmente normal en lo que respecta a la personalidad por lo que la regulación del comportamiento es alta. Un total de 37 para un 31.4% de los alumnos

muestran un índice promedio de regulación de la conducta y solo 7 estudiantes para un 5.9% muestra niveles muy altos de ansiedad por lo que la regulación del comportamiento se verá afectada.

Se realizó un análisis a partir de los resultados del modelo de autoanálisis para particularizar en que componentes, de la estructura de la personalidad, que intervienen en el análisis del instrumento, son más representativos y como se observan en la muestra en estudio.

Se obtiene como resultados que, de un total de 85 estudiantes, un total de 30 muestran tendencia al sentimiento de culpa, dividido por sexo podemos observar que esta tendencia se manifiesta más en sexo masculino que en el femenino.

Del total de 30 estudiantes 18 son varones lo que representa un 15.3% y 12 son hembras lo que representa un 10.2 % de la muestra en estudio. La culpa se describe como una emoción autoconsciente que involucra evaluaciones negativas de uno mismo, sentimientos de angustia y sentimientos de fracaso (Miceli y Castelfranchi, 2018)

La culpa también puede provocar sentimientos de ansiedad, depresión y estrés, incluida la dificultad para dormir, pérdida de interés, fatiga, dificultad para concentrarse y retraimiento social. Además, puede impactar de manera negativa el bienestar general de una persona.

Con el tiempo, las personas pueden comenzar a desarrollar una sensación de insuficiencia que les dificulta alcanzar sus objetivos. Pueden sentir que no merecen seguir adelante y pueden involucrarse en comportamientos diseñados para castigarse a sí mismos por sus errores.

Se constata además que 4 estudiantes presentan tendencia paranoide, todos del sexo masculino lo que representa un 3.4% de la muestra en estudio. En la descripción de los rasgos o características de esta tendencia se plantea que vigilan de cerca a otros para obtener pruebas para apoyar sus sospechas.

Por ejemplo, se puede malinterpretar una oferta de ayuda como una implicación de que no son capaces de hacer la tarea por su cuenta. Si piensan que han sido insultados o lesionados de alguna manera, no perdonan a la persona que los hirió. Tienden a contraatacar o a enojarse en respuesta a estas lesiones percibidas. Porque no confían

en los demás, sienten la necesidad de ser autónomos y de controlar la situación (Mark Zimmerman, 2022)

Se empleó como segundo método para evaluar la variable desarrollo emocional, la técnica proyectiva Dibujo de la figura humana de Machover, la cual posee la siguiente descripción:

La prueba se aplica sin límite de tiempo. Se pide al sujeto que dibuje una figura humana completa. Se le indica repetir el dibujo cuando hace una figura formada sólo por líneas rectas. El examinador debe estar seguro que no existen cuadros, revistas etc., al alcance de la vista de la persona que puedan servirle de modelos. En nuestro país se usa pedir al sujeto, cuando termina el dibujo, que dibuje otra figura del sexo opuesto, para lo cual se le entrega otra hoja de papel.

La interpretación del dibujo debe tener en cuenta el desarrollo evolutivo de madurez mental, características de personalidad e indicadores que denoten necesidades inconscientes.

Descripción:

El dibujo de la figura humana es un test de gran uso entre los psicólogos en cualquier terreno del desempeño. La interpretación del dibujo, en la actualidad, debe tener en cuenta el desarrollo evolutivo de madurez mental alcanzada por la persona, característica de personalidad y el enfoque proyectivo si aparecen indicadores que denoten necesidades inconscientes.

El test de la figura humana es una técnica valiosa para evaluar a niños precisamente porque puede ser empleado como un test de maduración, aunque por la misma razón se utiliza en adultos.

El enfoque proyectivo del dibujo de la figura humana cuenta con destacados autores entre ellos el más connotado es Karen Machover, pero a pesar de su amplio trabajo y las numerosas hipótesis basadas en la teoría psicoanalítica no brinda un soporte estadístico que sirva de base a sus afirmaciones.

En general hasta el momento no existe una teoría elaborada que explique cómo puede expresarse la personalidad a través de los indicadores que pautan el dibujo de la figura humana, no obstante, esta técnica continua presente entre las técnicas proyectivas, de tipo expresiva, de mayor uso en todo el mundo. (Felicía, 2007)

Se administró la técnica de Dibujo de la figura humana para evaluar tres indicadores del Desarrollo emocional: Identificar y entender los propios sentimientos, para la cual se propone la escala de evaluación Bien y Mal, desarrollar empatía hacia los demás y establecer y conservar las relaciones con otros, se evalúan en las escalas de Bien, Regular y Mal. (Anexo 3)

Luego de la aplicación y calificación se obtuvo como resultados que para el primer indicador; identificar y entender los propios sentimientos, 41 estudiantes para un 34.8 % de la muestra posee características aparentemente normales de personalidad.

Por otra parte 45 alumnos para un 38.2% de la muestra, reflejan que hay una mala identificación y comprensión de sus propios sentimientos, esto se hace evidente en los resultados de la técnica psicométrica donde aparecen síntomas y características de personalidad como: dependencia, depresión, complejo de inferioridad, neurosis ansiosa, ansiedad marcada, preocupación sexual, agresividad manifiesta en las relaciones interpersonales, necesidades afectivas, rechazo y menosprecio al medio, sentimientos de culpa, tendencias paranoides, conductas psicopáticas, componente histérico, lo que entorpece la adecuada identificación y comprensión de sus propios sentimientos.

Para el segundo indicador, desarrollar empatía hacia los demás, se obtuvo que 41 estudiantes, para un un 34.8 % de la muestra, posee características aparentemente normales de personalidad; 35 alumnos para un 29.7% de la muestra presentaron un logro de la empatía evaluado de regular, esto se debe a que presentan características de la personalidad en formación que no tributan a un logro adecuado de la empatía, digáse sentimientos de inferioridad, agresividad, dependencia emocional, rasgos paraniodes.

Se evalúan de mal 8 sujetos lo que representa un 6.8% de la muestra, estos estudiantes reflejan componentes psicopáticos, tendencias verbales sádicas y tendencias paranoides lo que imposibilita un logro de la empatía.

El tercer indicador establecer y conservar las relaciones con otros, se evaluó en tres escalas (Bien, Regular, Mal), se evidencia que 41 alumnos para un 34.8% de la muestra, poseen características aparentemente normales en el desarrollo de la

personalidad, lo que contribuye a que establezcan y conserven buenas relaciones con otros.

Un total de 31 para un 26.3% de los estudiantes, muestran un tratamiento regular en el establecimiento y conservación de las relaciones, esto se debe a que reflejan en los resultados de la técnica dependencia emocional, atención a las críticas, deficientes relaciones interpersonales, complejo de inferioridad, dependencia, agresividad, depresión.

Se constata que 12 estudiantes para un 10.2% de la muestra reflejan una mala capacidad para establecer y conservar las relaciones, esto está determinado por la presencia de rasgos paranoides, histéricos, flemáticos y psicopáticos en el desarrollo de su personalidad. (Anexo 4)

Se realizó otro análisis para observar la cantidad de veces que un mismo síntoma o característica de la personalidad en formación se repite en los estudiantes de la muestra. (Anexo 5)

Se obtuvo que las necesidades afectivas se repiten 7 veces en distintos sujetos para un 8.23 % de la muestra.

La dependencia emocional define una vinculación afectiva permanente y excesiva con otra persona, y se asocia con una baja autoestima que encubre carencias afectivas. Hace alusión a una relación de pareja en la que uno de los miembros depende en exceso del otro, llevando a cabo comportamientos dañinos para sí mismo y/o para la propia relación.

Por otra parte, la Dependencia se evidencia en 21 ocasiones para un 24.7% de los estudiantes de la muestra.

La dependencia es un estado permanente en que se encuentran las personas, que por diversas razones (edad, enfermedad, discapacidad) necesitan la atención de otra u otras personas o ayuda para realizar las Actividades Básicas de la Vida Diaria.

El Complejo de inferioridad se repite en 14 ocasiones para un 16.4% de la muestra en estudio.

Se denomina como complejo de inferioridad al sentimiento que algunas personas experimentan y por cual se sienten inferiores o menos capaces que los demás.

La Depresión se evidencia en 16 momentos para un 18.8% de los adolescentes en estudio.

La depresión es una enfermedad común pero grave que interfiere con la vida diaria, con la capacidad para trabajar, dormir, estudiar, comer y disfrutar de la vida. La depresión es causada por una combinación de factores genéticos, biológicos, ambientales y psicológicos.

El componente histérico se muestra en 10 ocasiones para un 11.7% de los estudiantes de la muestra.

Se trata de personas que presentan una búsqueda constante de la atención y provocación. Sociables. Hiperactivos. A diferencia de las personalidades esquizoides, experimentan con gran facilidad sentimientos, tanto positivos como negativos. Sexualmente provocadores.

Los mecanismos de defensa que con más frecuencia utilizan son la represión y la disociación. En las dimensiones de su temperamento, estas personas presentan una elevada búsqueda de sensaciones, una baja evitación de daño y una elevada búsqueda de recompensa.

El primitivismo se evidencia en 5 momentos lo que representa un 5.8% de los estudiantes de la muestra.

El «primitivismo» es una actitud, un cambio de mentalidad, una inclinación, una preferencia; un algo interior.

El componente psicopático se observó en solo 2 ocasiones para un 2.3% de la muestra. La característica principal de estas personas es que tienen anestesia afectiva, no sienten culpa, por lo tanto, ellos no son los que sufren, pero sí las personas de su entorno. Las emociones que sí pueden sentir son cólera, ira o tristeza, cuando las cosas no son como ellos quieren.

Solo los mueve su propio interés y para llegar a ello, que es obtener dominio y poder sobre su ambiente, pueden llegar a simular, “no a sentir”, amor, compasión, solidaridad, ternura, sentimientos de amistad, sólo hasta conseguir sus objetivos.

Cualquier estrategia es válida para llegar al máximo placer del psicópata que es anular la voluntad del otro para explotarlo, atacarlo y demostrar su superioridad y su desprecio hacia su víctima, ya sea en el área laboral, de sus relaciones personales, sexual, etc.

La Neurosis ansiosa se evidencia en 6 momentos para un 7.0% de los estudiantes en estudio.

Es el trastorno neurótico que se caracteriza por ansiedad crónica no realista, a menudo acentuada por episodios agudos de ansiedad o de pánico. El estrés emocional a menudo provoca la ansiedad.

Por otra parte, las deficientes relaciones interpersonales se observan en 5 ocasiones para un 5.8 % de los adolescentes en estudio.

Los problemas con las relaciones sociales comprenden desde la timidez, la falta de habilidades y competencias para encontrar amigos, para mantener buenas relaciones, la ansiedad social o la propia tendencia al aislamiento debido al miedo al rechazo, que puede llegar a convertirse en una fobia social.

La tendencia paranoide se muestra en 9 ocasiones lo que representa el 10.5% de la muestra en estudio.

El trastorno de personalidad paranoica es una afección mental en la cual una persona tiene un patrón de desconfianza y celos de los demás en forma prolongada. Las personas con un trastorno de la personalidad paranoide sospechan que los demás planean explotarles, engañarles o dañarles, por lo que siempre están atentos a posibles insultos, desaires o amenazas.

La Inseguridad se pone en evidencia en 2 ocasiones lo que representa el 2.3% de la muestra en estudio.

La inseguridad, se puede definir como la dificultad para escoger entre diferentes opciones para conseguir un objetivo determinado, así como, la duda constante ante si lo que hemos hecho o dicho, ya seamos nosotros mismos u otras personas, es acertado o no.

El componente verbal sádico se evidencia en 3 ocasiones para un 3.5% de los adolescentes de la muestra.

Se caracterizan por la tendencia a reaccionar de forma súbita, brusca, presentando reacciones emocionales intensas y sin justificación. Obtienen satisfacción humillando a otras personas. Suelen ser rígidos, autoritarios y dogmáticos en sus creencias. Irritables, intolerantes a las frustraciones.

La Preocupación sexual se muestra en 9 ocasiones lo que representa el 10.5% de los estudiantes en estudio.

La falta de información exacta sobre la sexualidad conduce a preocupaciones o a incertidumbre y ansiedad que pueden tener repercusiones graves sobre la autoestima, la identidad, el bienestar y la capacidad para participar en las relaciones íntimas.

La mayoría de estas preocupaciones podrían ser tratadas por medio de la educación sexual integral u otros foros para suministrar información básica que disipe los mitos y la información incorrecta. En algunos casos, no basta con suministrar información objetiva debido a que las preocupaciones quizá sean sintomáticas de ansiedades y temores subyacentes más profundos.

La Agresividad manifiesta se observa en 6 momentos para un 7.0% de la muestra en investigación.

La agresión manifiesta se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar). Podría decirse que la agresividad es un conjunto de patrones de actividad que pueden manifestarse con intensidad variable, desde las expresiones verbales y gestuales hasta la agresión física. El lenguaje cotidiano asocia la agresividad con la falta de respeto, la ofensa o la provocación.

De manera general se observa que 41 estudiante de 85 que compone la muestra posee un desarrollo de la personalidad en formación aparentemente normal. Por otra parte, se pudo constatar que la dependencia, el complejo de inferioridad, la depresión y el componente histérico, son las características y componentes que se repiten con más frecuencia dentro de la muestra.

Para realizar una evaluación general de la variable Desarrollo Emocional se plantea la escala (Alto, Medio y Bajo), se otorga un nivel alto al estudiante que presenta los 5 indicadores positivos, nivel medio al estudiante que muestra un indicador negativo y nivel bajo cuando exhibe 3 indicadores negativos. (Anexo 6).

Se obtuvo como resultados generales que 41 estudiantes para un 34.8% de la muestra posee un adecuado desarrollo emocional. Existe en estos alumnos una adecuada comprensión y gestión de los estados emocionales, son más capaces de establecer y mantener amistades y sentirse satisfechos en ellas. Son capaces de gestionar sus

emociones, desarrollan empatía hacia los demás, además de regular su propio comportamiento.

Con un nivel medio de desarrollo emocional se encuentran 32 estudiantes lo que representa un 27.2% de la muestra, aquí puede estar afectado un indicador del desarrollo emocional, tal es el ejemplo del sujeto 1 (Anexo 7), en este caso en particular el manejo de emociones y sentimientos es evaluado de mal, lo que conlleva a que los demás indicadores no estén dentro de los parámetros.

Se evidencia en Índice Promedio de Neurótico ansioso, culpa ansiosa depresiva y atención marcada a las críticas, dependencia, depresión, componente histérico.

Con un nivel bajo se encontraron 10 estudiantes lo que constituye un 8.5% de total de la muestra, en estos estudiantes 3, o más indicadores son negativos. Podemos inferir entonces que hay un bajo desarrollo emocional.

Si no existe un buen desarrollo emocional, ante los conflictos, estos adolescentes mostrarán la tendencia a dejarse llevar por las emociones y los impulsos sin ninguna reflexión previa.

Esto conduce a respuestas primitivas como agredir, inhibirse de actuar, esconderse en el resentimiento y otras respuestas similares. Además de la poca regulación de emociones, pocas habilidades de convivencia, dificultad para pedir ayuda, ansiedad, estrés, anorexia, entre otras.

Un bajo desarrollo emocional en los adolescentes tiende a generar una falta de control en las emociones y sentimientos, lo cual puede desencadenar comportamientos agresivos, conducta sexual no protegida, drogadicción o problemas graves de salud como anorexia y bulimia.

Se realizó un segundo análisis para determinar por sexo como se evidencia el desarrollo emocional dentro de las escalas y en que género es más representativo.

Se obtuvo como resultados que para el nivel alto 24 son masculinos y 14 femeninos, por lo hay más representación en este nivel de varones.

En el nivel medio de desarrollo emocional se encontraron igualmente mayor representación del sexo masculino con 19 masculinos y 11 femeninos; para el nivel bajo 6 masculinos y 4 femeninos, por lo que en la muestra en estudio prevalece el género masculino.

## **Operacionalización de la Variable Desempeño Académico**

El desempeño académico implica la calificación obtenida en las evaluaciones realizadas por el profesor; sin embargo, siempre debe estar relacionada con un contexto para ser entendida. (Heredia y Martínez, 2010 pág.19)

Se plantea para evaluar el desempeño académico una variable de intervalo, se toman como datos el índice académico obtenido en el 10 mo grado y se utiliza como escala de evaluación la implementada para las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos, esta escala se da en: Sobresaliente 90-100, Bien 80-89.9, Regular 60-79.9, Mal 0-59.9.

Se constata del total de los estudiantes de la muestra 81 estudiantes para un 46.9% de la muestra posee un desempeño académico evaluado de regular. Por otra parte 5 alumnos para un 4.2% de los estudiantes están evaluados de mal con un índice académico por debajo de 60 puntos.

No hay representación de un índice académico evaluado de sobresaliente y bien, debido a que el registro no muestra estudiantes dentro de las escalas (90 a 100) y (80-89.9) (Ver Anexo 8)

Al analizar los datos anteriores utilizando los métodos de la Estadística Descriptiva se obtuvo una media de 59.53, una moda de 70.11, una mediana de 69.

En el próximo epígrafe se constatará la relación entre el desarrollo emocional y el rendimiento académico en adolescentes.

## **2.2 Correlación entre Desarrollo Emocional y Desempeño Académico**

El análisis de correlación es una metodología estadística que trata de establecer la relación entre dos o más variables. Es decir, es un procedimiento que busca evaluar la relación entre las diferencias individuales (casos o sujetos) según dos o más variables aleatorias estudiadas, ya que lo fundamental de la técnica de comparación es evaluar la naturaleza de las diferencias entre individuos y no entre los grupos o tratamientos. Es por ello, que este tipo de análisis estadístico se le denomina estudio de diferencias individuales.

La correlación mide el grado o la intensidad de la relación entre dos o más variables y refleja lo cerca que están los puntos (pares de coordenadas) de una línea recta con pendiente positiva o negativa. Si todos los puntos están muy cerca de la línea la relación es fuerte, y si muchos de los puntos se encuentran retirados de la línea se dice

que la relación es débil. Cuando la relación es cero, se considera débil, ya que no existe relación entre las variables correlacionadas.

Así, el hecho de que dos variables parezcan estar correlacionadas no necesariamente significa que una esté causando a la otra, por cuando pudiera estar ocurriendo una de dos cosas:

a) La relación podría ser falsa o casual.

b) La relación entre las variables también puede ser el resultado de una tercera variable que “causa” o explica las otras dos, provocando que las dos variables causadas por esta tercera parezcan estar relacionadas entre sí.

Se hace necesario insistir que muchos de los métodos estadísticos inferenciales se basan en la prueba de normalidad para las variables objeto de estudio. De hecho, si la falta de normalidad de la variable es suficientemente fuerte, muchos de los contrastes utilizados en los análisis estadístico-inferenciales no son válidos, incluyendo el análisis de correlación propuesto por Pearson (1896).

Existen diferentes técnicas para evaluar la normalidad de un conjunto de datos, que pueden dividirse en dos grupos: los métodos gráficos y los contrastes de hipótesis. Entre los métodos gráficos destacan: el más simple de los gráficos univariantes es el histograma de frecuencias con la curva normal, por cuando da una percepción visual entre la distribución de los datos y la curva normal, teniendo presente que para su construcción se deben contar con muestras de al menos 30 datos, y el gráfico de probabilidad normal.

En nuestra investigación se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, versión modificada según Lilliefors, es una técnica útil para muestras grandes y cuando los datos de la muestra se ajustan a una distribución normal con base a un examen visual “subjetivo” de los datos. (Anexo 9).

En la aplicación de la prueba de normalidad se obtiene que los datos no siguen una distribución normal

a) la distribución de la prueba no es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors. Los parámetros marcados en la tabla (Sig. Asintótica (bilateral (p.000c)) nos indica que se debe rechazar la hipótesis nula de que

no existen diferencias entre los dos grupos ninguna de las dos variables cumple con una distribución normal. La Significación bilateral (p.000c) muestra el grado de compatibilidad entre el índice académico (valor poblacional propuesto) y el desarrollo emocional (la información muestral disponible).

#### *Coeficiente de Correlación por Rangos de Kendall ( $\tau$ )*

Cuando se estudia la relación entre variables cualitativas de tipo ordinal se debe utilizar el coeficiente de correlación de rangos de Kendall (1938), denominado  $\tau$  (tau) de Kendall, del cual existen dos variantes tau-b y tau-c; además su aplicación tiene sentido si las variables objeto de estudio no poseen una distribución poblacional conjunta normal; es decir, si se requiere determinar el grado de asociación lineal entre dos variables cuantitativas pero las mismas no siguen un comportamiento normal, será preferible estimar este indicador mediante el coeficiente de Kendall.

Cuando las variables no son normales es más aceptado usar el Coeficiente de Correlación por Rangos de Kendall. Al calcular la Tau de Kendall se demuestra que la correlación entre el Desarrollo Emocional y el Desempeño Académico es positiva débil con un valor de (0.201). (Anexo 10). Esto representa, que a medida que aumenta desarrollo emocional, se incrementa el índice académico, aunque al ser débil hay muchos casos en los cuales no se establece esta relación.

Esto puede estar dado por diversos factores que actúan como sesgos y ocultan la correlación, ya que el índice académico no depende solamente del desarrollo emocional, si no que depende de múltiples factores causales.

Se empleó un gráfico de dispersión donde se muestra como la correlación es débil, los resultados varían y aunque existe una correlación positiva, no siempre existe concordancia entre un estudiante con buenas calificaciones y alto desarrollo emocional.

Es decir que en la muestra en estudio, si bien podemos encontrar un desarrollo emocional alto y un buen desempeño, también obtenemos, estudiantes con un bajo desarrollo emocional y un buen desempeño académico. Podemos afirmar, que un desarrollo emocional alto, no garantiza, ni determina un buen desempeño académico. (Anexo 11).

Un coeficiente de correlación de Kendall de 0.21 nos indica una correlación positiva débil entre el desarrollo emocional y el desempeño académico, en la muestra en estudio. Podemos realizar algunas interpretaciones de este resultado:

1. Correlación positiva débil: El valor positivo del coeficiente de Kendall sugiere que a medida que el desarrollo emocional aumenta, es más probable que el desempeño académico también mejore, aunque la relación es débil.

2. Impacto limitado: Dado que el coeficiente de correlación es relativamente bajo (0.21), la relación entre el desarrollo emocional y el desempeño académico no es muy fuerte. Otros factores pueden estar influyendo significativamente en el desempeño académico de los adolescentes.

3. Individualidad: Cada adolescente es único, y esta correlación débil sugiere que algunas personas con un alto desarrollo emocional pueden tener un buen desempeño académico, mientras que otras con un alto desarrollo emocional pueden tener un desempeño académico más bajo.

4. El desarrollo emocional es solo uno de los muchos factores que pueden influir en el desempeño académico. Es importante considerar otros posibles factores, como el entorno familiar, la motivación, la salud mental y las estrategias de estudio, que también pueden estar relacionados con el rendimiento académico de los adolescentes.

En resumen, el resultado de 0.21 sugiere una correlación positiva débil entre el desarrollo emocional y el desempeño académico en los adolescentes de la muestra. Sin embargo, es esencial tener en cuenta que esta relación es débil y que otros factores pueden estar desempeñando un papel importante en el desempeño académico de los adolescentes.

Por lo tanto, es necesario llevar a cabo un análisis más detallado y considerar otros posibles factores que puedan influir en el desempeño académico de este grupo, como son:

**Motivación:** La motivación es un factor crucial en el desempeño académico. Los adolescentes motivados tienden a esforzarse más y obtener mejores resultados en sus estudios.

**Entorno familiar:** El apoyo de la familia, la estructura familiar y el nivel socioeconómico pueden influir en el desempeño académico de los adolescentes. Un entorno familiar

estable y con recursos puede proporcionar un ambiente propicio para el éxito académico.

Salud física y mental: La salud física y mental de los adolescentes puede afectar su capacidad para concentrarse y aprender. Problemas de salud, estrés, ansiedad y depresión pueden influir en el rendimiento académico.

Calidad de la educación: La calidad de la escuela y de los maestros, así como los recursos disponibles en la institución educativa, desempeñan un papel importante en el desempeño académico.

Hábitos de estudio: Los hábitos de estudio, como la organización del tiempo, la técnica de estudio y la autodisciplina, influyen en el éxito académico.

Intereses y aptitudes personales: Los intereses personales y las aptitudes individuales también son determinantes. Los adolescentes que se sienten apasionados por una materia específica pueden tener un mejor desempeño en esa área.

Grupo de amigos y compañeros: La influencia de los amigos y compañeros de clase puede ser significativa. Un grupo de amigos que valora el éxito académico puede motivar a los adolescentes a esforzarse más en sus estudios.

Acceso a recursos educativos: El acceso a recursos como libros, internet, tutorías y actividades extracurriculares puede influir en el desempeño académico.

Expectativas y metas personales: Las expectativas que los adolescentes tienen para sí mismos y las metas académicas que se establecen pueden impulsar su rendimiento.

Factores culturales y sociales: La cultura y la sociedad en las que crecen los adolescentes también pueden influir en sus actitudes hacia la educación y el éxito académico.

El coeficiente intelectual (CI) es otro factor que puede influir en el desempeño académico de los adolescentes. El CI se utiliza para medir la capacidad cognitiva de una persona y su capacidad para resolver problemas, razonar y aprender. Aquí hay algunas formas en las que el CI puede influir en el desempeño académico:

Habilidades cognitivas: Un CI más alto generalmente se correlaciona con habilidades cognitivas más desarrolladas, lo que puede facilitar el aprendizaje y la comprensión de conceptos académicos.

Capacidad para el razonamiento abstracto: El CI suele estar relacionado con la capacidad de comprender y aplicar conceptos abstractos, lo que es fundamental en áreas como las matemáticas y las ciencias.

Velocidad de procesamiento: Un CI más alto a menudo se asocia con una mayor velocidad de procesamiento de información, lo que puede ayudar a los estudiantes a trabajar de manera más eficiente en tareas académicas.

Adquisición de conocimientos: Si bien el CI no es el único factor que influye en la adquisición de conocimientos, puede contribuir a la rapidez con la que un estudiante adquiere y retiene información.

Sin embargo, es importante destacar que el CI no es la única medida del éxito académico. Las habilidades emocionales, motivación, entorno y otros factores también juegan un papel importante en el desempeño académico.

Además, el CI puede variar ampliamente entre individuos, y algunas personas con un CI más bajo pueden tener un excelente desempeño académico debido a otros factores, como la perseverancia y el esfuerzo.

En resumen, el coeficiente intelectual es un factor que puede influir en el desempeño académico de los adolescentes, pero debe considerarse en conjunto con otros factores para comprender completamente la relación entre el desarrollo emocional, el CI y el éxito académico.

### **2.2.1. Discusión de los resultados**

En un estudio que investiga la correlación entre el desarrollo emocional y el desempeño académico en adolescentes en la actualidad, se esperan varios resultados y contribuciones. Estos estudios pueden aportar una comprensión más profunda de la relación entre estos dos aspectos en el contexto contemporáneo. A continuación, se presentan algunas de las expectativas comunes para este tipo de investigación:

1. Identificación de tendencias generales: Se espera que el estudio proporcione información sobre si existe una correlación significativa entre el desarrollo emocional y el desempeño académico en la población de adolescentes analizada.

2. Factores de moderación y mediación: Se espera que se investiguen factores que puedan moderar o mediar la relación entre el desarrollo emocional y el desempeño

académico. Por ejemplo, se puede examinar si el apoyo familiar, el entorno escolar o la salud mental actúan como mediadores o moderadores.

3. Diferencias de género: Los estudios actuales a menudo exploran si existen diferencias de género en la relación entre el desarrollo emocional y el desempeño académico.

4. Impacto a largo plazo: Se puede investigar si la relación entre el desarrollo emocional y el desempeño académico tiene efectos a largo plazo, como influir en las decisiones educativas y profesionales en el futuro.

5. Intervenciones educativas y de salud mental: Los resultados pueden contribuir a la identificación de áreas en las que se podrían implementar intervenciones para mejorar tanto el desarrollo emocional como el desempeño académico en adolescentes.

6. Enfoque en la salud mental: Dada la creciente conciencia de la importancia de la salud mental en los adolescentes, se espera que los estudios actuales consideren cómo las cuestiones de salud mental pueden afectar tanto el desarrollo emocional como el desempeño académico.

7. Contexto digital y tecnológico: En la era digital, los estudios pueden investigar cómo el uso de la tecnología y las redes sociales impactan en el desarrollo emocional y el desempeño académico de los adolescentes.

8. Impacto de la pandemia: Dada la pandemia de COVID-19, los estudios actuales pueden explorar cómo los cambios en la educación y la vida cotidiana han influido en la relación entre el desarrollo emocional y el desempeño académico en los adolescentes.

En resumen, en la actualidad, se espera que los estudios sobre la correlación entre el desarrollo emocional y el desempeño académico de los adolescentes sean más completos y tengan en cuenta el contexto sociocultural, las cuestiones de salud mental y el impacto de los cambios en la educación. Estos estudios pueden proporcionar información valiosa para educadores, padres y profesionales de la salud mental que trabajan con adolescentes.

El estado de arte y las revisiones bibliográficas realizado sobre estudios correlacionales, indican y esclarecen como se evidencian estas posibles relaciones y que factores particulares pueden afectar o determinar dichas correlaciones.

Las tendencias generales en las últimas investigaciones, en países como México y Perú, muestran resultados encaminados a la Inteligencia Emocional y el estado emocional; tal es el caso de investigación realizada en 2021, titulada: “El estado emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo de bachillerato de la Unidad Educativa Belisario Quevedo del cantón Pujilí”.

Los resultados de dicha investigación arrojan que existe una relación directa con tendencia fuerte - moderada entre la Autoestima, la ansiedad y el rendimiento académico ( $P < 0,05$ ); la ansiedad y la autoeficacia ( $P < 0,05$ ) y la culpa y el autoconcepto académico ( $P < 0,05$ ).

Esto demuestra que el estado emocional incide en los aspectos principales del rendimiento académico y que al existir dificultades tales como sentimientos de inferioridad, culpa y baja autoestima, el rendimiento académico se verá involucrado significativamente.

Como se puede observar en esta tesis en particular, la correlación demuestra que los procesos particulares en los que se investiga poseen una fuerte relación, resaltar que estos procesos son la ansiedad y la motivación.

Otra tesis sobre Inteligencia Emocional y Rendimiento académico en estudiantes de secundaria desarrollada por (Huillca, 2021) muestra como resultados que:

En la búsqueda de relación entre las variables Cociente de Inteligencia Emocional general y la variable de Rendimiento Académico se obtuvo un P-valor =  $0,096 > 0,05$ , la misma que indica que no rechazaremos la hipótesis nula y concluiremos que no existe relación significativa entre ambas variables en los estudiantes que cursan el 5° de educación secundaria de la I.E de Urubamba. (p. 25)

Segura (2018) realiza un estudio sobre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se presenta el valor de  $-0,047$  para el coeficiente de correlación de Pearson, el cual se encuentra dentro de una valoración negativa muy débil, del mismo modo el significado bilateral ( $0,566$ ) es mayor al error estimado ( $0,05$ ), por lo que se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula, es decir que no existe relación significativa entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.

Si se realiza una comparación de los estudios e investigaciones encontrados hasta este momento, puede observarse que, se obtienen resultados similares o correlaciones nulas, empleando diversas técnicas de estadística descriptiva, incluso otros coeficientes de correlación.

En un estudio realizado en escuelas secundarias indonesias se descubrió que los alumnos jóvenes enfrentan dificultades como la falta de motivación, la falta de confianza y el desinterés en el aprendizaje del inglés. Estas dificultades afectan su nivel de competencias socioemocionales. El estudio investigó la relación entre las competencias socioemocionales de 103 alumnos de séptimo curso y su rendimiento académico en inglés.

Se encontró una correlación ( $r$ -obtenida=0,367) entre las competencias socioemocionales de los alumnos y su rendimiento académico en inglés. Además, se determinó que las competencias socioemocionales contribuyen en un 12,6% al rendimiento académico en inglés. Estos resultados sugieren que mejorar las competencias socioemocionales puede beneficiar el rendimiento académico en inglés de los estudiantes.

En otro estudio se efectuó un análisis de correlación entre el rendimiento académico y todas las dimensiones de las competencias emocionales, mediante la correlación de Person, donde los resultados arrojan que existe una correlación negativa entre el rendimiento académico y las interacciones sociales ( $r=-0,274$ ;  $p<0,01$ ). No obstante no se encontró una correlación significativa del rendimiento académico con ninguna de las demás dimensiones.

Todo esto demuestra que para evaluar el desempeño académico en adolescentes, debe tenerse en cuenta, el contexto sociocultural, sexo, diferencias geográficas, incluso sistema social. Se hace evidente esta afirmación cuando se observa en los resultados obtenidos la misma diversidad de factores, que inciden en la esfera afectiva de los estudiantes y el desempeño académico, en la bibliografía consultada. Comparando estos resultados con los que obtenidos en la presente investigación, permite decir que, el desarrollo emocional si bien puede favorecer el desempeño académico, no va a determinarlo.

Los resultados obtenidos tanto en el diagnóstico de necesidades, como en la correlación, aportan toda una caracterización de un grupo de 85 adolescentes entre los 16 y 17 años de edad.

La Escuela Militar Camilo Cienfuegos posee dentro de sus requisitos, una representación de todos los municipios de la provincia Villa Clara. Esto lleva implícito, una gran diversidad de estudiantes, los cuales provienen de áreas rurales, urbanas, familias disfuncionales, entre otras características que tributan a que estos estudiantes sean vistos desde los criterios de inclusión.

Para la atención educativa a la diversidad en estos adolescentes en estudio, se hace necesario no solo potenciar las fortalezas, sino también las debilidades que se encontraron tras el análisis de los resultados de la investigación.

La orientación psicopedagógica puede ser un término globalizador, apropiado para incluir lo que en otras épocas se ha denominado orientación escolar y profesional, orientación educativa, orientación profesional, orientación vocacional, guidance, counseling o asesoramiento.

Se adopta una definición de Orientación Psicopedagógica como un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos (Bisquerra, 2006).

La mayoría de definiciones de orientación incluyen la palabra ayuda como rasgo definitorio. Conviene insistir en que la orientación es un proceso continuo, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos de desarrollo personal y durante todo el ciclo vital. Según las circunstancias, la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etc. (áreas de intervención); pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

Es importante elaborar estrategias de trabajo, grupales e individuales, en función de potenciar tanto el desarrollo emocional, como el desempeño académico. A continuación

se exponen algunos ejemplos de como se realizarià una atención educativa a la diversidad a partir del análisis de los resultados de la investigación.

La orientación es un herramienta de trabajo individual y grupal, muy oportuna para potenciar las debilidades en estudiantes con un bajo desarrollo emocional, tal es el caso de 4 estudiantes que presentan una tendencia paranoide. Estos adolescentes tienden a aislarse, sienten ansiedad social, por lo que pueden deprimirse; exponemos cuales serian las actividades o vias màs oportunas para trabajar con estos adolescentes.

Dejar que los estudiantes expresen sus sentimientos y emociones y, como adulto, escuchar y expresar las propias. Desarrollar el autoconocimiento y la autoconciencia, aumenta la capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo.

1. Se debe estimular la afectividad a través de la expresión regulada del sentimiento positivo y, más difícil aún, de las emociones negativas.
2. Mostrar que la persona con la que está tratando es importante. A veces las cosas más sencillas de hacer son las que mayor impacto causan en los demás: dar un abrazo, dedicar unos minutos, escuchar con atención y comprensión.
3. Enseñar que en la vida no siempre se puede tener lo que queremos. El autocontrol y el autodominio: regular la manifestación de una emoción y modificar un estado de ánimo.
4. Enseñar que cuando se tiene un problema, lo primero que hay que hacer es reflexionar y luego actuar de una forma pacífica, sin lastimar a otras personas para solucionar el problema.
5. Enseñarle al estudiante cómo afrontar emociones negativas como la ira, el enojo, la rabia, etc. Está bien expresar que uno está enojado, siempre y cuando se haga de una manera saludable y sin herirse ni hiriendo a otra persona.
6. La capacidad de automotivarse y de motivar a los demás. Tener la habilidad de despertar en uno mismo y en otras personas la estimulación para llevar a cabo acciones o tareas está íntimamente ligada al optimismo y autoestima. Un estudiante que recibe reconocimiento raramente será agresivo o pesimista.

7. Cuando se reconocen las actitudes y acciones positivas que los estudiantes realizan, también se debe señalar con firmeza que algo está mal, cuando una acción es negativa. Ayuda a los estudiantes a ponerse en el lugar de la otra persona y a pensar cómo se sentiría él en aquella situación.

8. De esta manera estarás favoreciendo el desarrollar la empatía. Enséñales a pedir perdón. La enseñanza de habilidades empáticas se logra mostrando a los educandos cómo prestar atención, saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

9. Demostrar y enseñar a los estudiantes que la mejor manera de solucionar conflictos es conversando, no agrediendo ni física ni verbalmente a la otra persona. Una buena charla puede achicar brechas, enseñarnos a ver las cosas desde otro punto de vista, aprender y aceptar que quizás lo mejor es lo que la otra persona propone. De no ser así, enseñar a expresar lo que siente para que pueda lograrse la solución del conflicto. También puedes enseñar que su influencia personal puede servir para inspirar a otros a comunicar y expresar lo que sienten.

10. Dialoga con los estudiantes. Comentar con ellos temas variados les ayudará a comprender la realidad y a desarrollar el juicio crítico.

11. Felicitar al estudiante cada vez que enfrente una emoción negativa de manera adecuada. Además, ayudará a desarrollar su optimismo y autoestima.

12. Como docentes, se debe tratar a los estudiantes “como le gustaría que lo trataran ellos a uno”, siendo conscientes de cómo se controlan las propias emociones y qué actitudes se tienen con los otros, de esta manera, se enseña al estudiante cómo desarrollar estas conductas.

13. Se debe tratar con especial énfasis la habilidad de resaltar los aspectos positivos por encima de los negativos y los objetivos alcanzados antes que las insuficiencias.

14. Reconocer y nombrar las diferentes emociones, realizando ejercicios prácticos para desarrollar la empatía con los compañeros de clase, fomentando el diálogo y la apertura y, enseñar recursos para controlar la ira y la rabia son algunas de las estrategias que pueden utilizar para fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes.

-Las interacciones educador-estudiante son un espacio socio-emocional ideal para la educación afectiva con actividades cotidianas como:

- Contar problemas o intercambiar opiniones y consejos.
- Recurrir a la mediación en la resolución de conflictos interpersonales entre estudiantes.
- Contar anécdotas del propio educador sobre cómo resolvió problemas similares a los que pasan los estudiantes.
- Creación de tareas que permitan vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos como la proyección de películas, la lectura de poesía y narraciones, las representaciones teatrales.

Al examinar de cerca las problemáticas relacionadas con el bajo desempeño académico de un grupo específico de cinco estudiantes, se hace evidente la necesidad de implementar una serie de estrategias efectivas que aborden de manera integral sus dificultades.

En primer lugar, la elaboración de un horario de estudio estructurado se convierte en una herramienta crucial para fomentar la disciplina y la organización en su rutina diaria. Al asignar bloques de tiempo específicos para actividades de estudio, tareas y descanso, se crea un entorno propicio para una gestión eficiente del tiempo y una mayor productividad en el aprendizaje.

Asimismo, es imperativo optimizar el entorno de estudio para maximizar la concentración y el enfoque durante las sesiones de aprendizaje. La creación de un espacio de trabajo libre de distracciones, equipado con los recursos necesarios, tales como materiales de estudio relevantes y herramientas tecnológicas adecuadas, puede ser un factor determinante en el mejoramiento de la atención y la retención de información.

Además, al considerar el aspecto pedagógico, se recomienda encarecidamente la adopción de diversas técnicas de estudio comprobadas, entre las que se incluyen organizadores visuales y estrategias mnemotécnicas.

La implementación de herramientas como mapas mentales, mapas conceptuales, líneas de tiempo y cuadros sinópticos ayuda a fomentar la comprensión profunda de conceptos complejos y a promover la interconexión de ideas clave.

Del mismo modo, el uso de reglas mnemotécnicas, como acrónimos y reglas mnemotécnicas fonéticas, contribuye a fortalecer la retención y la recuperación efectiva de información crucial durante los períodos de evaluación y exámenes.

Por otro lado, se destaca la importancia de fomentar la participación activa en el entorno educativo, alentando a los estudiantes a expresar sus ideas y a participar en debates y discusiones en clase. Esta práctica no solo fortalece la comprensión de los conceptos estudiados, sino que también fomenta la colaboración y el intercambio de conocimientos entre pares, lo que contribuye al enriquecimiento mutuo y al crecimiento intelectual colectivo.

Dentro del diagnóstico de muestra investigada afloran con recurrencia estudiantes con depresión y sentimientos de inferioridad. Cuando se aborda la orientación educativa para estudiantes que experimentan depresión y sentimientos de inferioridad, es fundamental adoptar un enfoque compasivo y centrado en el bienestar emocional. Aquí hay algunas pautas para realizar una orientación efectiva:

**Escucha activa:** Proporcionar un entorno seguro y de apoyo donde los estudiantes se sientan cómodos al expresar sus preocupaciones y sentimientos. Practicar la escucha empática para comprender sus desafíos y perspectivas.

**Fomentar la autoestima:** Ayudar a los estudiantes a reconocer y valorar sus fortalezas y logros personales. Promover actividades que impulsen su autoestima y confianza en sí mismos, como proyectos creativos, ejercicios de afirmación personal y actividades de mentoría.

**Promover la autoconciencia emocional:** Fomentar la comprensión y la gestión de las emociones al alentar la expresión saludable de sentimientos y experiencias personales. Introduce prácticas de mindfulness, técnicas de relajación y ejercicios de respiración para promover el bienestar mental.

**Brindar apoyo psicológico:** Facilitar el acceso a recursos y servicios de apoyo psicológico, como asesoramiento individual o grupal, terapia cognitivo-conductual y programas de bienestar emocional. Colaborar estrechamente con psicólogos y consejeros escolares para proporcionar un enfoque integral de apoyo emocional.

**Fomentar la participación en actividades extracurriculares:** Motivar a los estudiantes a participar en actividades extracurriculares que les interesen y les brinden un sentido de

logro y pertenencia. El fomento de la participación en clubes, deportes o actividades artísticas puede ayudar a fortalecer la identidad y la autoestima de los estudiantes.

Sensibilizar y educar sobre salud mental: Organizar talleres, charlas y campañas de concientización sobre la salud mental para desmitificar los estigmas asociados con la depresión y otros problemas de salud mental. Fomentar un entorno de aceptación y comprensión en la comunidad escolar.

Comunicación abierta: Fomentar un diálogo abierto y honesto con los estudiantes y sus familias para crear un sistema de apoyo colaborativo. Mantener una comunicación regular con los padres y tutores para garantizar una comprensión completa de las necesidades emocionales de los estudiantes y coordinar esfuerzos de apoyo.

Al implementar estas estrategias, es esencial recordar que cada estudiante tiene necesidades y experiencias individuales, por lo que un enfoque personalizado y compasivo es fundamental para brindar un apoyo efectivo.

La ansiedad, es otro de los síntomas representativos dentro de la investigación, un elevado grupo de estudiantes poseen índices promedios de ansiedad, por lo que plantearemos a continuación, como se organizaría una terapia de grupo para estos adolescentes:

Identificación de participantes: Seleccionar cuidadosamente a los adolescentes que pueden beneficiarse de la terapia grupal y que estén dispuestos a participar activamente. Asegúrate de crear un grupo equilibrado en términos de dinámicas de personalidad y tipos de ansiedad para fomentar un entorno de apoyo y empatía mutua.

Establecimiento de normas y objetivos: Definir claramente las normas de participación y confidencialidad del grupo, y establece objetivos terapéuticos específicos que se abordarán durante las sesiones. Fomentar la colaboración del grupo para establecer metas colectivas y personales que puedan guiar el progreso terapéutico.

Creación de un entorno seguro: Facilitar un espacio seguro y acogedor donde los adolescentes se sientan cómodos para compartir sus experiencias y emociones. Fomentar la confianza y la confidencialidad para garantizar que los miembros del grupo se sientan seguros al expresar sus preocupaciones y vulnerabilidades.

Implementación de técnicas terapéuticas efectivas: Introducir técnicas terapéuticas basadas en la evidencia, como la terapia cognitivo-conductual, la terapia de aceptación

y compromiso, y la terapia de resolución de problemas. Incorpora actividades creativas, como expresión artística, escritura terapéutica y ejercicios de relajación, para fomentar la autoexpresión y la gestión emocional.

Facilitar la comunicación y la empatía: Fomentar la comunicación abierta y la escucha activa entre los miembros del grupo. Promover la empatía y la comprensión mutua al alentar a los adolescentes a compartir sus experiencias y a brindar apoyo emocional entre ellos.

Desarrollar de habilidades de afrontamiento: Enseñar estrategias prácticas de afrontamiento y gestión del estrés que puedan ayudar a los adolescentes a manejar su ansiedad de manera efectiva en diversas situaciones. Proporcionar herramientas y recursos que puedan aplicar en su vida diaria para controlar y reducir los síntomas de ansiedad.

Seguimiento y evaluación: Realizar un seguimiento regular del progreso de cada participante y evalúa el impacto de la terapia de grupo en su bienestar emocional y mental. Ajustar las estrategias terapéuticas según sea necesario y proporciona retroalimentación constructiva para fomentar un crecimiento continuo y positivo.

Al implementar estas pautas, se puede fomentar un entorno terapéutico de apoyo y crecimiento que promueva la resiliencia y el bienestar emocional de los adolescentes que luchan con la ansiedad.

La atención a la diversidad se ha convertido en una de las principales demandas a escala internacional. En Cuba ha sido objeto de análisis, debate y profundización en múltiples eventos, científicos, culturales y educativos, con el fin de crear conciencia en torno al imperativo de reconocerla y atenderla sistemáticamente en todas las ramas y esferas de la sociedad.

Todavía no se aprecian los resultados esperados, fundamentalmente porque sus directivos no saben qué hacer para lograrlos, aunque en los documentos normativos del Ministerio de Educación se reconoce el imperativo de estructurar una escuela sin discriminación, lo que manifiesta avances en el reconocimiento legal del derecho a una educación universal e inclusiva.

La atención a la diversidad es el despliegue de la actividad pedagógica profesional por los maestros y profesores en la planificación, organización, ejecución y control del

proceso docente-educativo, considerando en cada uno de estos momentos la diversidad manifiesta en sus estudiantes, para brindarles el tratamiento especial e individualizado que cada uno requiere en su formación integral.

La atención a la diversidad constituye una prioridad en la Educación Preuniversitaria, determinada por la proliferación de los institutos preuniversitarios urbanos, la inclusión en estos de adolescentes y jóvenes, el considerable incremento de la diversidad en sus claustros, las manifestaciones de diferencias en el poder adquisitivo de sus estudiantes, entre otros factores.

La atención a la diversidad en la presente investigación permite explorar y definir la diversidad individual de nuestros estudiantes. Puntualizar sus fortalezas y debilidades en pos de hacer un uso adecuado de estos resultados, elaborando estrategias individualizadas para lograr la mayor eficiencia y calidad del proceso docente educativo.

## CONCLUSIONES

- Es de suma importancia para todos los agentes educativos, especialmente los maestros, prestar atención a la dimensión desarrollo emocional, dado que la presente investigación ha comprobado que guarda una relación positiva con el desempeño académico. Hay muchos estudios e investigaciones teóricas que señalan que, el buen nivel de desempeño académico se sustenta en un adecuado estado de equilibrio emocional.
- Se constató el estado del arte del desarrollo emocional y el desempeño académico en adolescentes, a través de los métodos y técnicas de nivel teórico, empírico y matemático estadístico, de lo cual se obtuvo el nivel desarrollo emocional de cada estudiante de la muestra, así como también las escalas de desempeño académico de los adolescentes en estudio.
- Se estableció la relación entre el desarrollo emocional y el desempeño académico, a través del Coeficiente de Correlación por Rangos de Kendall ( $\tau$ ), probando que existe una correlación positiva débil entre las variables, es decir que a medida que hay mayor desarrollo emocional, se incrementa el índice académico. Queda demostrado que si bien el desarrollo emocional puede ser un factor que incida en el desempeño académico, no va a determinarlo.

## **RECOMENDACIONES**

- Continuar con esta línea de investigación, dada la importancia y actualidad, de la esfera emocional, en los procesos educativos.
- Particularizar en otros factores que pueden incidir, o, determinar un buen desempeño académico de los estudiantes.
- Exponer los resultados de la investigación en eventos científicos, así como también realizar publicaciones, para dar visibilidad a los resultados de este estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Angela del Valle. (2023). Educación de las Emociones. *dialnet.unirroja*.  
<https://dialnet.unirroja.es/servlet/articulo?codigo=5056784>
- Albán Obando, J. &. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. From Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>Pizarro, R. &. (2000). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares.  
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>
- Alegre, O.M. (2006). Cultura de paz, diversidad y género. Investigación en la escuela, 59, 57-68. <https://idus.us.es/handle/11441/60986>
- Alvaro Page, M., Bueno Monreal, M. J., Calleja Sopena, J. A., Cerdan Victoria, J., Echeverría Cubias, M. J., García López, C., . . . Mínguez Ceballos, A. L. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. *Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) Madrid*.  
[https://www.academia.edu/44797339/Determinantes\\_del\\_desempe%C3%B1o\\_a\\_cad%C3%A9mico\\_en\\_Educaci%C3%B3n\\_a\\_Distancia\\_aplicaci%C3%B3n\\_de\\_un\\_modelo\\_de\\_ecuaciones\\_estructurales](https://www.academia.edu/44797339/Determinantes_del_desempe%C3%B1o_a_cad%C3%A9mico_en_Educaci%C3%B3n_a_Distancia_aplicaci%C3%B3n_de_un_modelo_de_ecuaciones_estructurales)
- Barahona U., P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama). *Estudios pedagógicos*, 40, 25-39.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052014000100002](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100002)
- Beltrán Llera, J. A. (2002). Enciclopedia de pedagogía. In J. A. Beltrán Llera, *Diccionario de la lengua española*. (22<sup>o</sup> edición ed.). Universidad Camilo José Cela Española, R. A. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527>
- BBC News Mundo. (2022, 12 12 enero 2022). 3 reveladoras habilidades emocionales de los alumnos en América Latina, según un inédito estudio de la Unesco en la región. BBC News Mundo. From <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-59741773>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, (RIE)*, 21(1), 7-43.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

- Bisquerra, R. (2000). *Sychopedagogy of Emotions*. Madrid, Spain: Editorial Síntesis.  
From Booksmedicos.org.  
[https://www.academia.edu/37391777/Psicopedagogia\\_de\\_las\\_emociones\\_books\\_medicos](https://www.academia.edu/37391777/Psicopedagogia_de_las_emociones_books_medicos)
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En Navarro (coord.). *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 24-32). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://docplayer.es/17113265-Diversidad-y-escuela-inclusiva-desde-la-educacion-emocional.html>
- blogs.iadb.org*. (2020). From *blogs.iadb.org*: <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/desarrollo-emocional/>
- C, D. A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971>
- Casassus, J. (2006). The Education of the emotional being. (C. Editions., Ed.) *Virtual University of the Technological Institute of Monterrey. 1st edition*. [https://www.academia.edu/33769023/Casassus\\_Juan\\_La\\_Educacion\\_Del\\_Ser\\_Emocional\\_pdf](https://www.academia.edu/33769023/Casassus_Juan_La_Educacion_Del_Ser_Emocional_pdf)
- Márquez--Cervantes, M. C., & Gaeta--González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre--adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/232941>
- Collell, J. Y. (2003). L' educació emocional. *Trac, Revista dels mestres de la Garrotxa*, (37). Retrieved enero, 2023 from <http://www.xtec.cat/jcollell/ZAP/%20Trac.pdf>.
- Colom Bauzá, J., & Fernández Bennassar, M. d. (2009). Adolescencia y Desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 235-242. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>
- Cominetti, Y. Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/458241468769298475/pdf/multi-page.pdf>

Como surge la educación emocional. (2022). *Euroinnova*.

<https://www.euroinnova.mx/como-surge-la-educacion-emocional>

DAMASIO, A. (2006). . El error de descartes. *EDITORIAL CRÍTICA, S.L.*

<https://www.planetadelibros.com/libro-el-error-de-descartes/48252>

Di Gresia Luciano y Porto, A. (2004). Dinámica del Desempeño Académico.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3531>

E, A. (2003). Emociones y educación: que son y como intervenir desde la escuela. .

*España: Graó.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2970>

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 1(2),0.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>

Escoda, N. (Mayo-Junio 2015). *Necesidad de desarrollo Emocional en la adolescencia*.

Comunicación presentada al Congreso on-line de Equipos de Orientación Educativa., Sevilla, España. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>

Felicia, G. L. (2007). Instrumentos de Evaluación Psicológica. In F. G. Llenezá., *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. (pp. 181-187). La Habana: Ciencias Médicas.

[http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo\\_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf)

Fernández, P. y. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Fernández-Berrocal, P. y. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

[https://www.researchgate.net/publication/230886932\\_La\\_inteligencia\\_emocional\\_como\\_una\\_habilidad\\_esencial\\_en\\_la\\_escuela/link/00afce0f0cf22e182257addf/download](https://www.researchgate.net/publication/230886932_La_inteligencia_emocional_como_una_habilidad_esencial_en_la_escuela/link/00afce0f0cf22e182257addf/download)

Fernández Calisto, Camila, Tripailaf Sanzana, Camila, & Arias Ortega, Katerin. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno.

- Revista de estudios y experiencias en educación, 21(47), 272-286.  
<https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- (2018). *gacetaoficial* no 13. Habana. Retrieved noviembre, 2022.  
<https://www.gacetaoficial.gob.cu/es>
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la Educación Superior Pública. Retrieved 11 26, 2022.  
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- García-Valcarcel, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19035>
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence, why it can matter more than IQ. In B. books. USA.  
[https://www.goodreads.com/book/show/26329.Emotional\\_Intelligence#:~:text=E%20motional%20Intelligence%3A%20Why%20It%20Can%20Matter%20More%20Than%20IQ%20is,interpersonal%20aspects%20of%20one's%20life.](https://www.goodreads.com/book/show/26329.Emotional_Intelligence#:~:text=E%20motional%20Intelligence%3A%20Why%20It%20Can%20Matter%20More%20Than%20IQ%20is,interpersonal%20aspects%20of%20one's%20life.)
- Goleman, D. (2000). Inteligencia emocional. (J. Vergara, Ed.)  
[http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia\\_emocional\\_daniel\\_goleman.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf)
- Gómez-Sánchez, D., & Oviedo-Marín, R. y.-L. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia Chihuahua*, 5(2),90-97.  
[https://www.researchgate.net/publication/305335495\\_Factores\\_que\\_influyen\\_en\\_el\\_rendimiento\\_academico\\_del\\_estudiante\\_universitario/link/57c8db1908aefc4af34ecc1f/download](https://www.researchgate.net/publication/305335495_Factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario/link/57c8db1908aefc4af34ecc1f/download)
- González M, M. (2007). *Instrumentos de Evaluación psicológica*. La Habana: ECIMED.  
<http://www.ecimed.sld.cu/2023/01/24/instrumentos-de-evaluacion-psicologica/>
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana*

sobre *Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, VIII, 11 – 27.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55115064002.pdf>

González M, Z. S. (2007). "Capítulo 1. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias". In *Metodología de la investigación*, sexta edición.  
[https://www.academia.edu/38217933/Definiciones\\_de\\_los\\_enfoques\\_cuantitativo\\_y\\_cualitativo\\_sus\\_similitudes\\_y\\_diferencias](https://www.academia.edu/38217933/Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias)

Gutiérrez, M. C. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. doi:10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632004>

Harrington, E., Trevino, S. López, S., y Giuliani, N. (2020). Emotion Regulation in Early Childhood: Implications for Socioemotional and Academic Components of School Readiness. *American Psychological Association*, 20 (1). 48-53. Doi: 10.1037/emo0000667.supp. <https://psycnet.apa.org/record/2020-03346-008>

Heredia, Y. (2010). Tecnología educativa en el salón de clase: estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000200003&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000200003&script=sci_abstract)

Hernández Mercado, O. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento. *Universidad de la Costa Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Licenciatura en Educación Básica Primaria*.  
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/7897>

Hernández Sampieri, R. F. (n.d.). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias" en *Metodología de la investigación. McGraw Hill Education*, 6.  
[https://www.academia.edu/38217933/Definiciones\\_de\\_los\\_enfoques\\_cuantitativo\\_y\\_cualitativo\\_sus\\_similitudes\\_y\\_diferencias](https://www.academia.edu/38217933/Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias)

Huillca Ayma, E. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Urubamba, 2021.

- Repositorio de la Universidad César Vallejo. From <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81962>
- <https://www.metododivergentes.com/influencia-de-la-inteligencia-emocional-en-el-ambito-academico>. (2022, 11 26). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-19X2015000200014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-19X2015000200014)
- La Serna Studzinski, K. y. (2012). La explicación del rendimiento en los cursos introductorios de economía. Cuanto influye el profesor: un estudio en la Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/1110?show=full>
- Maturana, H. (1992). Emotions and language in education and politics. *Center for Education and Development (CEO)*. [https://turismotactico.org/proyecto\\_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf](https://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf)
- Mark Zimmerman, M. (2022). *Manual MSD version para profesionales*. Rhode Island, Estados Unidos. From Manual MSD version para profesionales: <https://www.msmanuals.com/es/professional/trastornos-psiqui%C3%A1tricos/trastornos-de-la-personalidad/trastorno-de-personalidad-esquizoide>
- Mestre Navas, J. M. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Psicología social y problemas sociales*, 5, 351-358. [https://turismotactico.org/proyecto\\_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf](https://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf)
- Miceli M, Castelfranchi C. Reconsidering the Differences Between Shame and Guilt. *Eur J Psychol*. 2018 Aug 31;14(3):710-733. doi: 10.5964/ejop.v14i3.1564. PMID: 30263080; PMCID: PMC6143989 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30263080/>
- Moneta Pizarro. A (2019). Determinantes del desempeño académico en Educación a Distancia: aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. . *Universidad Nacional de Córdoba*, 13. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/14007>
- Moraleda, M. (1992). Adolescencia. *Psicología del Desarrollo, infancia, adolescencia, madurez y senectud*.

- [https://books.google.com.cu/books/about/Psicolog%C3%ADa\\_del\\_desarrollo.htm?hl=es&id=5WVDPwAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.cu/books/about/Psicolog%C3%ADa_del_desarrollo.htm?hl=es&id=5WVDPwAACAAJ&redir_esc=y)
- Mulsow, G. (2008, enero-abril). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano . *Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, vol. 31,(núm. 1), 61-65. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806409.pdf>
- Navarro, R.(2003). El Rendimiento Académico:Concepto, investigación y desarrollo. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2003, Vol. 1, No. 2. <http://www.ice.deustaes/rinace/reice/volln2/Edel.pdf>
- Ortiz, M. (1999). El desarrollo emocional. *Desarrollo afectivo y social*, 95-124. [https://scholar.google.com.cu/scholar?q=Ortiz,+M.+\(1999\).+El+desarrollo+emocional.+Desarrollo+afectivo+y+social,+95-124.&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.cu/scholar?q=Ortiz,+M.+(1999).+El+desarrollo+emocional.+Desarrollo+afectivo+y+social,+95-124.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Pacheco H, P. V. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 199-217. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052015000100012](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100012)
- Pérez-Escoda, N. (2015 maig, Mayo-Junio). Necesidad de desarrollo Emocional en la adolescencia. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/2015-Necesidad-de-desarrollo-emocional-en-la-adolescencia-091011.pdf>
- Pérez-Pérez, Y., Pérez-Chávez, D. E.y Martínez-Morales, P. A. (2022). Las emociones, la genética y la neurociencia en la atención educativa a la diversidad. *RETOS XXI*, 6. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.v6i1.25335>
- Pulido Acosta, F. ( 2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29 – 39. doi: 10.22235/cp.v11i1.1344. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212017000100029&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212017000100029&script=sci_abstract)
- Rodríguez, L. P. (2023, 14-2-2023). Retraso mental vs discapacidad intelectual. Concepciones actuales de la discapacidad intelectual. Curso 14 Educación y

desarrollo intelectual, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas Facultad Educación Infantil Departamento de Educación Especial.

Rogers, G. (2010). Student outcomes and performance indicators. *Accreditation Board for Engineering.*

<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/37487/1/UNAUCHO%20LIZE%20TH%2011%20A%202.1%20%281%29%20%281%29-signed-signed.pdf>

Rojas, M. (2019). Importance of Emotions in Learning. *Valencia: International University of Valencia, Spain.*

[https://scholar.google.com/cu/scholar?q=Rojas,+M.+\(2019\).+Importance+of+Emotions+in+Learning.+Valencia:+International+University+of+Valencia,+Spain.&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com/cu/scholar?q=Rojas,+M.+(2019).+Importance+of+Emotions+in+Learning.+Valencia:+International+University+of+Valencia,+Spain.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)

Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., & Pérez Escoda, N. (2017, enero-abril). ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS EMOCIONALES, AUTOESTIMA,. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.*, 28(1), 8-18.

From <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>

Rosa, A. (2010). *Desarrollo Emocional.* España. From

<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/5664>

Rosenblum, G. (2004). Emotional Development in Adolescence. *G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.). Blackwell Handbook of Adolescence. Oxford: Blackwell Publishing,* 269-289.

[https://www.researchgate.net/profile/Michael-Lewis-59/publication/230230568\\_Emotional\\_Development\\_in\\_Adolescence/links/5de9853e92851c8364655aa8/Emotional-Development-in-Adolescence.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michael-Lewis-59/publication/230230568_Emotional_Development_in_Adolescence/links/5de9853e92851c8364655aa8/Emotional-Development-in-Adolescence.pdf)

Roth, W. y Gewirtz, J. (2011). Lo que el análisis funcional puede ofrecerle al estudio de las emociones y a su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1 (2), 225– 237. [https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-1908-8\\_12](https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-1908-8_12).

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la Investigación (Sexta Edición ed.). Mc Graw Hill Education.

[https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n\\_Sampieri.pdf](https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf)

- Saltos Salazar, L. F. (2021). El estado emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo de bachillerato de la Unidad Educativa Belisario Quevedo del cantón Pujilí. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. From Repositorio Universidad Técnica de Ambato: <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/33744>
- Saviani, D. (2004). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. En Duarte, N. (comp.). Crítica ao fetichismo da individualidade. *Campinas, SP: Autores Associados*. [https://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina\\_inicial/Biblioteca/76\\_SAVIANI\\_Dermeval\\_-\\_Perspectiva\\_marxiana\\_do\\_problema\\_da\\_subjetividade-intersubjetividade.pdf](https://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIANI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf)
- Schutte, N. S. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536. [https://scholar.google.com/cu/scholar?q=Schutte,+N.+S.+\(2001\).+Emotional+intelligence+and+interpersonal+relations.+Journal+of+Social+Psychology,+141+\(4\),+523-536.&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com/cu/scholar?q=Schutte,+N.+S.+(2001).+Emotional+intelligence+and+interpersonal+relations.+Journal+of+Social+Psychology,+141+(4),+523-536.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Soriano, E. y. (2008). Competencias emocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. 60(1), 129-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2691997>
- Tamayo Segura, Y. (2018). Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en alumnos de secundaria de Colegio Nacional de Aplicación – UNHEVAL. *UNHEVAL.*, 1-67. From <https://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/4501>
- UNESCO (2020). Inclusión y Educación: Todos sin Excepción. Resumen Del Informe De Seguimiento De La Educación En El Mundo. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Varela, B. J. (2011). Concepto y criterios para la evaluación del desempeño docente. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Evaluacion-de-desempenos-academicos.pdf>
- Vázquez, R. L. (2017). Las TIC: Estrategia que favorece la Atención Educativa a la Diversidad en la Sociedad del Conocimiento The 1st International Conference

on Tecnology, Science and Education for Sustainable Development México.  
<https://www.researchgate.net/publication/321475227> Las TIC Estrategia que favorece la Atencion Educativa a la Diversidad en la Sociedad del Conocimiento

Vigotski, L. S. (2012). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. En: Vigotski, L. S.; Luria, A. R. y Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. *Ícone*, 103-118. <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>

Vigotski, L. S., & Fernández Bennassar, M. d. (2009). ADOLESCENCIA Y DESARROLLO EMOCIONAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Asociación Nacional*, 1. (1), 235-242. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>

Zúñiga, S. P. A., Martínez, V. G., & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Cinética Revista Electrónica de Educación*, 39, 2-21. <http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39> 12

## ANEXOS

Anexo 1. Tabla 1. Escala del Modelo de Autoanálisis de Catell.

| <b>Dimensión</b>            | <b>Indicadores</b>                | <b>Escala</b>  |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|
| <b>Desarrollo Emocional</b> | Gestionar las emociones fuertes.  | Alto: (Esencialmente normal)<br>Medio: (Índice Promedio de ansiedad)<br>Bajo:(Muy alta ansiedad) |
| <b>Desarrollo Emocional</b> | Regular el comportamiento propio. | Alto: (Esencialmente normal)<br>Medio: (Índice Promedio de ansiedad)<br>Bajo:(Muy alta ansiedad) |

## Anexo 2

| Gestionar las emociones fuertes y sus expresiones de una manera constructiva. |       | Regular el comportamiento propio. | IPAT  |
|---|-------|-----------------------------------|---|
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva. Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.       |
| alto  | alto  | alto                              | Indice Promedio de Neurotico ansioso  |
| medio   | medio | medio                             | Muy alta ansiedad Indice promedio del Neurotico ansioso, Necesidades insatisfechas, tension e irritabilidad. Necesita orientación |
| bajo  | bajo  | bajo                              | Indice Promedio de Neurotico ansioso, complejo de culpa, con tendencia paranoica.   |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad, Culpa ansiosa depresiva.   |
| medio   | medio | medio                             | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad.  |
| bajo  | bajo  | bajo                              | Muy alta ansiedad Indice promedio del Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.   |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad   |
| bajo  | bajo  | bajo                              | Muy alta ansiedad Indice promedio del Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.   |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Muy alta ansiedad Indice promedio del Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.   |
| alto  | alto  | alto                              | Neurotico de menor ansiedad, culpa ansiosa depresiva.   |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Persona relajada, poco alterada, es capaz de tolerar ocupaciones de mucha crisis, flematico, carente de motivación.               |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad, culpa ansiosa depresiva, tendencia paranoide   |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva. Rotación de culpa.   |
| alto  | alto  | alto                              | Persona relajada, poco alterada, es capaz de tolerar ocupaciones de mucha crisis, flematico.                                      |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| bajo  | bajo  | bajo                              | Muy alta ansiedad Indice promedio del Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva, tendencia paranoide                             |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva, tendencia paranoide.   |
| alto  | alto  | alto                              | Persona relajada, poco alterada, es capaz de tolerar ocupaciones de mucha crisis, flematico, carente de motivación.               |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad   |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad, Culpa ansiosa depresiva.   |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad, Culpa ansiosa depresiva.   |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad, Culpa ansiosa depresiva.   |
| bajo  | bajo  | bajo                              | Muy alta ansiedad Indice promedio del Neurotico ansioso, la ansiedad ha penetrado en los habitos y estructuras de la conducta.    |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice promedio del neurotico ansioso, Culpa depresiva ansiosa.   |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad   |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso.   |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad   |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva, tendencia paranoide.   |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva, tendencia paranoide.   |
| alto  | alto  | alto                              | Indice Promedio de Neurotico ansioso, inmadurez emocional   |
| medio   | medio | medio                             | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Neurotico de menor ansiedad, rotación de culpa  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad   |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| alto  | alto  | alto                              | Persona relajada, poco alterada, es capaz de tolerar ocupaciones de mucha crisis, flematico, carente de motivación.               |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| bajo  | bajo  | bajo                              | Muy alta ansiedad Indice promedio del Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.   |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| medio   | medio | medio                             | Indice Promedio de Neurotico ansioso, culpa ansiosa depresiva.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| medio   | medio | medio                             | Neurotico de menor ansiedad, culpa ansiosa depresiva.   |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |
| alto  | alto  | alto                              | Escencialmente normal en lo que concierne a la personalidad.  |

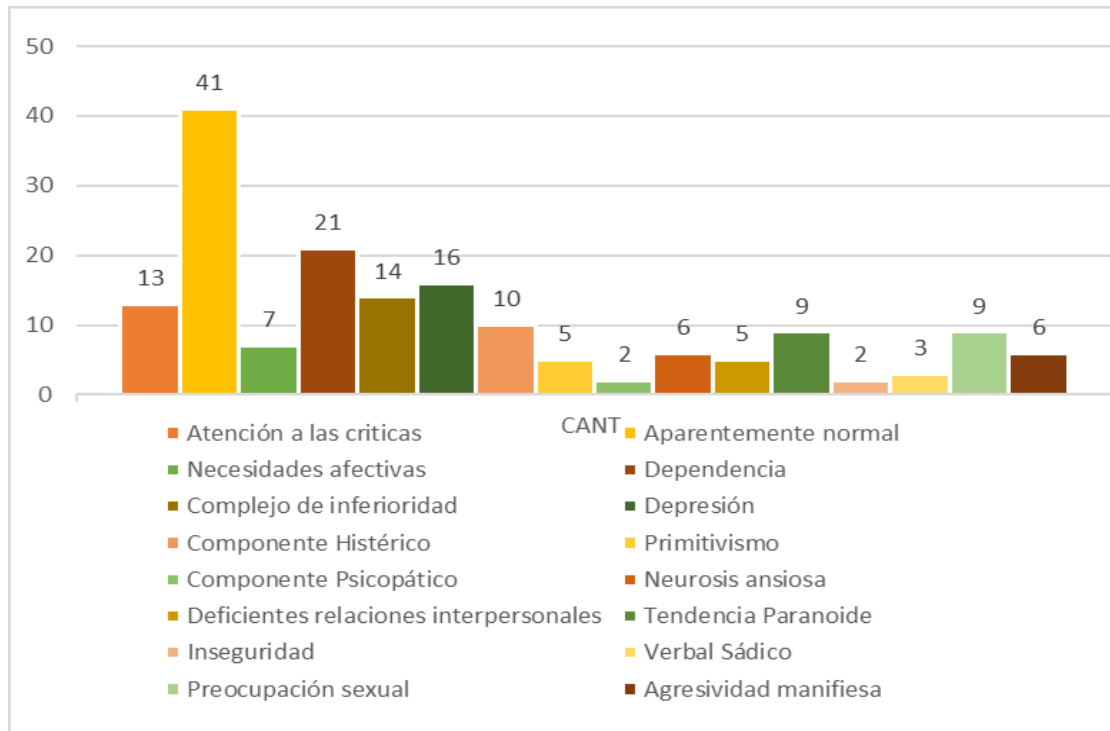
**Anexo 3. Tabla 2. Escala del Dibujo de la figura humana**

| <b>Dimensión</b>     | <b>Indicadores</b>                               | <b>Escala</b>          |
|----------------------|--|------------------------|
| Desarrollo emocional | Identificar y entender los propios sentimientos  | Bien<br>Mal            |
| Desarrollo emocional | Desarrollar empatía hacia los demás              | Bien<br>Regular<br>Mal |
| Desarrollo emocional | Establecer y conservar las relaciones con otros. | Bien<br>Regular<br>Mal |

## Anexo 4.

| Identificar y entender los propios sentimientos | Desarrollar empatía hacia los demás | Establecer y conservar las relaciones con otros. |   |
|---|-------------------------------------|--|---|
|   |                                     |  | Machover  |
| mal   | regular                             | regular  | Atención a las críticas, dependencia, depresión, componente histérico.  |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | mal                                 | mal  | Componente Psicopático.   |
|   |                                     |  | Necesidades afectivas, , complejo de inferioridad, dependencia, depresión, funcionando como una neurosis                                |
| mal   | regular                             | regular  | Primitivismo, complejo de inferioridad, dependencia, depresión, atención marcada a las críticas .                                       |
| mal   | regular                             | regular  | Dependencia, depresión, complejo de inferioridad.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Atención a las críticas, dependencia, depresión, complejo de inferioridad, neurosis ansiosa.  |
| mal   | regular                             | regular  | Atención a las críticas, dependencia, depresión, componente histérico.  |
| mal   | regular                             | regular  | Dependencia, depresión, complejo de inferioridad, inseguridad paranoide, neurosis ansiosa   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Dependencia, depresión, control de impulsos instintivos, neurosis ansiosa.  |
| mal   | regular                             | regular  | Atención a las críticas, dependencia, depresión, componente histérico.  |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.Primitivismo.  |
| mal   | regular                             | mal  | Ansiedad marcada, preocupación sexual, agresividad manifiesta en las relaciones interpersonales.  |
| mal   | regular                             | regular  | Atención a las críticas, dependencia, componente histérico.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | bien                                | bien   | Necesidades afectivas, flemático.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Inseguridad, dependencia y depresión, tendencia paranoide.  |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Inseguridad, dependencia y depresión, tendencia paranoide.  |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.Componente histérico.  |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Atención a las críticas, componente histérico.  |
| mal   | regular                             | regular  | Complejo de inferioridad, preocupación sexual, inseguridad paranoide.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
|   |                                     |  | Depresión marcada, agresividad manifiesta, preocupación sexual, primitivismo, deficientes relaciones interpersonales, neurosis ansiosa. |
| mal   | mal                                 | mal  | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Dependencia, depresión, atención a las críticas, inseguridad paranoide.   |
| mal   | regular                             | regular  | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Atención a las críticas, preocupación sexual, dependencia.  |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Se defiende con su intelecto.   |
| mal   | regular                             | regular  | Rechazo y menosprecio al medio, culpa depresiva ansiosa.  |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal, complejo de inferioridad.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Necesidades afectivas, dependencia, complejo de inferioridad.   |
| mal   | mal                                 | mal  | Preocupación sexual, dependencia emocional, agresividad, complejo de inferioridad, verbal sádico.                                       |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Dependencia, preocupación sexual, evasión de los problemas.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Tendencia paranoide, complejo de inferioridad, primitivismo, complejo de culpa, agresividad manifiesta.                                 |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Necesidades afectivas, componente histérico.  |
| mal   | regular                             | regular  | Dependencia, necesidades afectivas, inseguridad paranoide.  |
| mal   | mal                                 | mal  | Rechazo y menosprecio al medio, deficientes relaciones interpersonales, preocupación sexual.  |
| mal   | regular                             | regular  | Dependencia, necesidades afectivas, inseguridad paranoide.  |
| mal   | regular                             | regular  | Dependencia, necesidades afectivas, componente histérico.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Dependencia, depresión, primitivismo, preocupación sexual, neurosis ansiosa   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Atención a las críticas, complejo de inferioridad, tendencia paranoide.   |
|   |                                     |  | Atención a las críticas, complejo de inferioridad, tendencia paranoide.   |
| mal   | mal                                 | mal  | Inmadurez emocional   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Agresividad manifiesta, preocupación sexual, inseguridad paranoide, complejo de inseguridad.  |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
|   |                                     |  | Preocupación sexual, dependencia emocional, depresión, deficientes relaciones interpersonales, verbal sádico                            |
| mal   | mal                                 | mal  | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Autosentimientos de aceptación social, componente histérico.  |
| mal   | regular                             | regular  | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
|   |                                     |  | Agresividad manifiesta, atención a las críticas, dificultades en las relaciones interpersonales, conducta psicopática.                  |
| mal   | mal                                 | mal  | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Necesidades afectivas, neurosis ansiosa.  |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | mal                                 | mal  | Agresividad manifiesta, verbal sádico, atención a las críticas, complejo de inferioridad.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | regular  | Dependencia, depresión, dificultades en las relaciones interpersonales, características neuroticas.                                     |
| mal   | regular                             | bien   | Atención a las críticas, complejo de inferioridad, tendencia paranoide.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| mal   | regular                             | bien   | Componente histérico.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |
| bien  | bien                                | bien   | Aparentemente normal.   |

## Anexo 5.



## Anexo 6. Tabla 3. Resultados de la Variable Desarrollo Emocional

| Desarrollo Emocional | Femenino | Masculino | Escala                         |
|----------------------|----------|-----------|--------------------------------|
|                      | 14       | 24        | Alto (5 indicadores positivos) |
|                      | 11       | 19        | Medio 1 indicadores negativo   |
|                      | 4        | 6         | Bajo (3 indicadores negativos) |

## Anexo 7

| ¿CUMPLE? | Identificar y entender los propios sentimientos | Desarrollar empatía hacia los demás | Identificar y conservar las relaciones de amistad y sus expresiones de amistad | Regular el comportamiento propio | DESARROLLO EMOCIONAL |
|----------|---|-------------------------------------|--|----------------------------------|----------------------|
| Siempre  | med   | med                                 | med  | med                              | med                  |

### Anexo 8. Tabla 4. Escala del Desempeño Académico

| Dimensiones          | Indicadores                    | Escala  |
|----------------------|--------------------------------|---|
| Desempeño académico. | Índice Académico de 10mo grado | Sobresaliente 90-100<br>Bien 80-89.9<br>Regular 60-79.9<br>Mal 0-59.9 |

### Anexo 9. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

|                                    |              | Índice Académico 10mo | DESARROLLO EMOCIONAL |
|------------------------------------|--------------|-----------------------|----------------------|
| N                                  |              | 85                    | 85                   |
| Parámetros normales <sup>a,b</sup> | Media        | 856.08449             | 2.34                 |
|                                    | . Desviación | 7271.033216           | .716                 |
| Máximas diferencias extremas       | Absoluto     | .531                  | .303                 |
|                                    | Positivo     | .531                  | .201                 |
|                                    | Negativo     | -.453                 | -.303                |
| Estadístico de prueba              |              | .531                  | .303                 |
| Sig. asintótica(bilateral)         |              | .000 <sup>c</sup>     | .000 <sup>c</sup>    |

### Anexo 10. Correlación

|                  |                          | Índice Académico 10mo   |          |
|------------------|--------------------------|-------------------------|----------|
| Tau_b de Kendall | de Índice Académico 10mo | Coeficiente correlación | de 1.000 |
|                  |                          | Sig. (bilateral)        | .        |
|                  |                          | N                       | 85       |
|                  | DESARROLLO EMOCIONAL     | Coeficiente correlación | de .201* |
|                  |                          | Sig. (bilateral)        | .019     |
|                  |                          | N                       | 85       |

### Anexo 11. Gráfico de dispersion, Índice Académico y Desarrollo Emocional

