



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE NOVENO AÑO DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

TESIS DOCTORAL

Presentada para obtener el grado de Doctor por

Mgtr. Luis Leonardo Zambrano Vacacela

Directores de tesis

Dra. PhD. Luz Florinda Pérez Sánchez

Dra. PhD. Ángeles Bueno Villaverde

Madrid, octubre 2020

APROBACIÓN DEL TRABAJO DE DOCTORADO

D. Ángeles Bueno Villaverde, DOCTORA EN Psicología de la Educación Y PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE Educación DE LA FACULTAD DE Educación DE LA UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA.

Dña. Luz F. Pérez Sánchez, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación, adscrita al PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

CERTIFICAN

Que, D. Leonardo Zambrano Vacacela, Licenciado en Ciencias de la Educación. Mención Ciencias Humanas y Religiosas por la Universidad Técnica Particular de Loja, ha realizado bajo nuestra dirección, el siguiente trabajo de investigación titulado "estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional en estudiantes de noveno año de Educación General Básica". Consideramos se trata de un trabajo bien elaborado, de actualidad, que reúne todas las condiciones necesarias y de calidad suficiente, que autorizamos a ser defendido en lectura pública como TESIS DOCTORAL.

En Madrid, a 27 de Octubre de 2020.

Dra. Dña. Ángeles Bueno Villaverde

Dra. Dña. Luz F. Pérez



DEDICATORIA

De manera especial a mi esposa Ana Lucía por su apoyo incondicional en toda la investigación y mi proceso de formación, a mis hijas Ana Valeria y Cristina Estefanía por ser mi fuente de inspiración, en las tres encuentro la motivación y fortaleza que necesito para alcanzar las metas, para Ustedes con cariño y admiración.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque ha sido mi guía y amigo en los momentos de debilidad y cansancio; a la Universidad Camilo José Cela por darme la oportunidad de avanzar con mis estudios y aportar con un grano de arena en el campo de la educación; a mis Directoras la Dra. Luz Pérez Sánchez y la Dra. Ángeles Bueno Villaverde, porque con sus conocimientos y experiencia han sabido guiarme en este proceso para alcanzar tan anhelada meta; a las autoridades, profesores y estudiantes de las instituciones educativas, pues sin su colaboración no habría sido posible el desarrollo de esta investigación.

A mis padres Emeterio y Piedad de manera especial, por educarme con valores y enseñarme que con trabajo, perseverancia y sacrificio se puede alcanzar los sueños; a mis hermanos, por estar pendientes en todo momento y desearme siempre lo mejor; a mi cuñada Mónica Greco, que me ha ayudado y apoyado constantemente desde el inicio de mis estudios.

A mi esposa Ana Lucía Lazo Mora, por estar allí apoyándome incondicionalmente, por sacrificar su tiempo para que pueda avanzar en cada etapa de esta investigación y ayudarme a tomar las decisiones que permitieron que hoy pueda disfrutar de este sueño cumplido.

A mis amigos, compañeros y a todas las personas que de alguna forma me han brindado su apoyo de distintas maneras y momentos.

Para todos Ustedes mis sinceros agradecimientos porque a pesar de no haber sido un camino fácil, ha sido alcanzable con su presencia y ayuda.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL TRABAJO DE DOCTORADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xv
RESUMEN	1
ABSTRACT.....	2
I. INTRODUCCIÓN.....	3
1. Justificación..	3
1.1. Planteamiento del Problema.....	7
1.2. Pregunta de investigación	10
1.3. Justificación del problema	10
1.4. Objetivo general.....	11
1.5. Objetivos específicos	12
1.6. Antecedentes.....	12
1.7. Calidad de la educación y perspectiva en Ecuador	19
II. MARCO TEÓRICO.....	23
CAPÍTULO 1. PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS QUE LOS INTEGRAN	23
1. Estrategias de aprendizaje.....	23
2. Concepto y dimensiones de la motivación.....	30
2.1. Motivación intrínseca.....	33

2.2. Motivación extrínseca	34
2.3. Motivación por competencias	36
2.4. Motivación por rendimiento	36
3. Contextos de la motivación.....	38
3.1. Motivación en el aula.....	38
3.2. Motivación en los estudiantes.....	40
4. Constructos relacionados con la motivación.....	42
4.1. Autoestima	42
4.2. Autorrealización.....	44
4.3. Autoconcepto.....	45
5. Motivación y expectativas de aprendizaje	46
5.1. Planteamiento de metas.....	47
5.2. Aprendizaje autorregulado.....	48
5.3. Locus de control.....	50
5.4. Búsqueda del éxito y el miedo al fracaso.....	51
6. Rendimiento académico	52
CÁPITULO 2. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE: COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS.....	55
1. Estrategias de aprendizaje cognitivas.....	55
2. Estrategias de aprendizaje metacognitivas.....	56
3. Técnicas de estudio	59
3.1. Técnicas de selección.....	60
3.2. Técnicas de organización.....	63
3.3. Técnicas de elaboración.....	73
3.4. Técnicas de repetición.....	75

3.5. Técnicas para desarrollar el pensamiento crítico-creativo.....	77
CAPÍTULO 3: INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	79
1. Conceptualización.....	79
2. Inteligencia Intrapersonal.....	82
3. Inteligencia Interpersonal.....	83
4. Adaptabilidad.....	84
5. Manejo del Estrés.....	85
6. Estado de ánimo.....	86
7. Conclusiones.....	87
CAPÍTULO 4: MODELO FEACHINE - MODELO PARA FORTALECER LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	88
1. Presentación.....	88
2. Objetivo general.....	89
3. Objetivos específicos.....	90
4. Antecedentes.....	90
5. Metodología de aplicación.....	92
6. Orientaciones para el docente.....	92
6.1. Motivar a los estudiantes.....	92
6.2. Demostrar una actitud positiva.....	94
6.3. Crear un ambiente agradable en el aula.....	96
6.4. Iniciar una clase tomando en cuenta los conocimientos previos del estudiante.....	98
6.5. Planificar previamente las clases para generar un ambiente de confianza y seguridad.....	100
6.6. Demostrar un pensamiento abierto y flexible frente a los estudiantes para fomentar la construcción del conocimiento.....	102
6.7. Demostrar buen sentido del humor.....	103

6.8. Aplicar una encuesta anónima	106
6.9. Utilizar expresiones que el estudiante pueda entender	107
6.10. Evaluar de distintas maneras, evitar la monotonía.....	109
6.11. Fomentar el trabajo colaborativo en el aula.....	111
6.12. Generar debates en el aula	113
6.13. Realizar una orientación permanente sobre la ejecución de tareas.....	115
6.14. Utilizar y fomentar el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)	116
6.15. Demostrar la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos	119
6.16. Reconocer, valorar el trabajo del estudiante	120
6.17. Estar en permanente contacto con frases motivadoras.....	122
6.18. Realizar una retroalimentación de los aprendizajes.....	123
6.19. Enseñar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.....	124
7. Estrategias y técnicas de aprendizaje	127
7.1. Estrategias de metacognición.....	127
7.2. Estrategia de Planificación.....	128
7.3. Estrategias de elaboración.....	129
7.4. Estrategias de organización.....	130
7.5. Estrategias de elaboración.....	132
7.6. Estrategias de personalización	136
7.7. Estrategias de recuperación.....	138
7.8. Pensamiento crítico-creativo.....	138
8. Enseñanza y fortalecimiento de la inteligencia emocional	139
8.1. Recomendaciones para desarrollar y fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes.....	141
8.2. Metodología de aplicación.....	142

8.3. Autoconocer las emociones	142
8.4. Reconocer las emociones de las personas con las que convive	145
8.5. Aprender a pedir disculpas.....	149
8.6. Controlar los prejuicios	150
8.7. Expresar las emociones apropiadamente	151
8.8. Controlar las reacciones	152
8.9. Autoevaluarse, reforzar la autoestima y el autoconcepto.....	153
8.10. Aprender a automotivarse	155
8.11. Aprender a ser responsable	156
8.12. Aprender a pedir ayuda	158
8.13. Fortalecer hábitos de cortesía.....	160
8.14. Aprender a escuchar.....	162
8.15. Expresar los sentimientos sin lastimar	164
9. Reflexiones.....	168
III ESTUDIO EMPÍRICO	169
CAPITULO 1. METODOLOGÍA	169
1. Estudio empírico	169
1.1. Objetivos del estudio empírico	169
2. Definición de las variables.....	170
3. Diseño de investigación	171
4. Definición de Población y Muestra.....	173
5. Instrumentos.....	175
6. Plan de Análisis de Resultados	180
6.1. Estadísticos descriptivos	180
6.2. Pruebas de normalidad.....	180

6.3. Prueba de homogeneidad de varianza o homocedasticidad	181
6.4. Análisis de Varianza	181
CÁPITULO 2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	183
1. Caracterización de la muestra	183
2. Análisis descriptivo.....	183
2.1. Análisis descriptivo de estrategias de aprendizaje	184
2.2. Análisis descriptivo inteligencia emocional	190
2.3. Análisis descriptivo rendimiento académico	192
3. Pruebas de normalidad	195
4. Análisis comparativo.....	197
4.1. Análisis pruebas ANCOVA	199
CONCLUSIONES	240
DISCUSIÓN	243
REFERENCIAS.....	249
ANEXOS	282

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Teorías del Aprendizaje	23
Tabla 2. Identificación de variables	170
Tabla 3. Distribución de Grupos por sexo	175
Tabla 4. Características de la Muestra	183
Tabla 5. Grupo de prueba * MotivaciónX	184
Tabla 6. Grupo de prueba * ActitudX.....	185
Tabla 7. Grupo de prueba * Control_EmocionalX	185
Tabla 8. Grupo de prueba * ElaboraciónX 4.	186
Tabla 9. Grupo de prueba * OrganizaciónX	186
Tabla 10. Grupo de prueba * SelecciónX	187
Tabla 11. Grupo de prueba * TransferenciaX.....	187
Tabla 12. Grupo de prueba * Pensamiento_CreativoX	188
Tabla 13. Grupo de prueba * RecuperaciónX.....	188
Tabla 14. Grupo de prueba * PlanificaciónX.....	189
Tabla 15. Grupo de prueba * RegulaciónX	189
Tabla 16. Grupo de prueba * Inteligencia_IntrapersonalX.....	190
Tabla 17. Grupo de prueba * Inteligencia_interpersonalX.....	191
Tabla 18. Grupo de prueba * AdaptabilidadX.....	191
Tabla 19. Grupo de prueba * Manejo_EstrésX.....	192
Tabla 20. Grupo de prueba * Estado_ÁnimoX.....	192
Tabla 21. Grupo de prueba * Lengua_literaturaX	193
Tabla 22. Grupo de prueba * MatemáticaX.....	193

Tabla 23. Grupo de prueba * InglésX.....	194
Tabla 24. Pruebas de normalidad.....	195
Tabla 25. Datos descriptivos.....	197
Tabla 26. Prueba de muestras independientes	198
Tabla 27. Prueba de esfericidad de Mauchly	199
Tabla 28. Motivación efectos dentro de sujetos.....	200
Tabla 29. Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error.....	200
Tabla 30. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	201
Tabla 31. Estimaciones de parámetro	202
Tabla 32. Actitud efectos dentro de sujetos	203
Tabla 33. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	203
Tabla 34. Estimaciones de parámetro	205
Tabla 35. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	205
Tabla 36. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	206
Tabla 37. Estimaciones de parámetro	207
Tabla 38. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	208
Tabla 39. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	208
Tabla 40. Estimaciones de parámetro	209
Tabla 41. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	210
Tabla 42. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	210
Tabla 43. Estimaciones de parámetro	211
Tabla 44. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	212
Tabla 45. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	213

Tabla 46. Estimaciones de parámetro	214
Tabla 47. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	215
Tabla 48. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	215
Tabla 49. Estimaciones de parámetro	216
Tabla 50. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	217
Tabla 51. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	218
Tabla 52. Estimaciones de parámetro	219
Tabla 53. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	219
Tabla 54. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	220
Tabla 55. Estimaciones de parámetro	221
Tabla 56. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	222
Tabla 57. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	223
Tabla 58. Estimaciones de parámetro	224
Tabla 59. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	224
Tabla 60. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	225
Tabla 61. Estimaciones de parámetro	226
Tabla 62. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	227
Tabla 63. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	228
Tabla 64. Estimaciones de parámetro	229
Tabla 65. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	229
Tabla 66. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	230
Tabla 67. Estimaciones de parámetro	231
Tabla 68. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	232

Tabla 69. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	233
Tabla 70. Estimaciones de parámetro	234
Tabla 71. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	234
Tabla 72. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	235
Tabla 73. Estimaciones de parámetro	236
Tabla 74. Pruebas de efectos dentro de sujetos.....	237
Tabla 75. Pruebas de efectos inter-sujetos.....	238
Tabla 76. Estimaciones de parámetro	239
Tabla 77. Descriptivos.....	282

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Keyword	135
Figura 2. Taller 2: Autoconocer las emociones	144
Figura 3. Taller 2: Autoconocer las emociones	144
Figura 4. Taller 5: Reconocer las emociones.....	147
Figura 5. Taller 5: Reconocer las emociones.....	147
Figura 6. Taller 13: Aprender a ser responsable.....	157
Figura 7. Taller 15: Fortalecer hábitos.....	161
Figura 8. Técnicas para comunicarse asertivamente.....	163
Figura 9. Técnicas para expresar sentimientos sin lastimar.....	166
Figura 10. Pruebas de efectos inter-sujetos Motivación.....	201
Figura 11. Prueba de efectos intersujetos Actitud	204
Figura 12. Prueba de efectos intersujetos Control emocional.....	206
Figura 13. Prueba de efectos intersujetos Elaboración.....	209
Figura 14. Prueba de efectos intersujetos Organización.....	211
Figura 15. Prueba de efectos intersujetos Selección.....	213
Figura 16. Prueba de efectos intersujetos Transferencia	216
Figura 17. Prueba de efectos intersujetos Pensamiento creativo	218
Figura 18. Prueba de efectos intersujetos Recuperación	221
Figura 19. Prueba de efectos intersujetos Planificación	223
Figura 20. Prueba de efectos intersujetos Regulación	226
Figura 21. Pruebas de efectos intersujetos Inteligencia intrapersonal	228
Figura 22. Prueba de efectos intersujetos Inteligencia interpersonal.....	231

Figura 23. Pruebas de efectos intersujetos	233
Figura 24. Prueba de efectos intersujetos Manejo estrés	236
Figura 25. Prueba de efectos intersujetos Estado de ánimo	238
Figura 26. Motivación.....	302
Figura 27. Actitud	304
Figura 28. Control emocional	306
Figura 29. Elaboración.....	308
Figura 30. Organización.....	310
Figura 31. Selección.....	312
Figura 32. Transferencia	314
Figura 33. Pensamiento creativo.....	316
Figura 34. Recuperación	318
Figura 35. Planificación	320
Figura 36. Regulación.....	322
Figura 37. Inteligencia intrapersonal	324
Figura 38. Inteligencia interpersonal	326
Figura 39. Adaptabilidad	328
Figura 40. Manejo estrés.....	330
Figura 41. Estado ánimo	332
Figura 42. Promedio ingles	334
Figura 43. Promedio Lengua y Literatura.....	336
Figura 44. Promedio Matemática.....	338
Figura 45. Motivación 2.....	340

Figura 46. Actitud 2	342
Figura 47. Control emocional 2	344
Figura 48. Elaboración 2.....	346
Figura 49. Organización 2.....	348
Figura 50. Selección 2.....	350
Figura 51. Transferencia 2	352
Figura 52. Pensamiento creativo 2.....	354
Figura 53. Recuperación 2	356
Figura 54. Planificación 2.....	358
Figura 55. Regulación 2.....	360
Figura 56. Inteligencia intrapersonal 2	362
Figura 57. Inteligencia interpersonal 2	363
Figura 58. Adaptabilidad 2	366
Figura 59. Manejo estrés.....	368
Figura 60. Estado ánimo	370
Figura 61. Promedio inglés 2	372
Figura 62. Promedio Lengua y Literatura 2.....	374
Figura 63. Promedio matemática 2	376
Figura 64. ANCOVA motivación.....	378
Figura 65. ANCOVA actitud	378
Figura 66. ANCOVA control emocional.....	379
Figura 67. ANCOVA elaboración	379
Figura 68. ANCOVA organización	380

Figura 69. ANCOVA selección	380
Figura 70. ANCOVA transferencia	381
Figura 71. ANCOVA pensamiento creativo	381
Figura 72. ANCOVA recuperación	382
Figura 73. ANCOVA planificación	382
Figura 74. ANCOVA regulación	383
Figura 75. ANCOVA inteligencia intrapersonal	383
Figura 76. ANCOVA inteligencia interpersonal	384
Figura 77. ANCOVA adaptabilidad	384
Figura 78. ANCOVA manejo estrés	385
Figura 79. ANCOVA estado ánimo	385
Figura 80. ANCOVA lengua y literatura	386
Figura 81. ANCOVA matemática	386
Figura 82. ANCOVA inglés	387

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de investigación es fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje y fortalecer la inteligencia emocional para incidir positivamente sobre el rendimiento académico de estudiantes de noveno año de Educación General Básica, para esto se creó y aplicó un modelo denominado FEACHINE con indicaciones y talleres orientadas sistemáticamente para que los docentes puedan guiarse y ejecutarlo durante las clases. El diseño del estudio se fundamentó en un enfoque cuantitativo experimental con una muestra de 297 estudiantes de ambos sexos comprendidos en edades de 12 a 16 años, con los que se generó el grupo control y experimental. Los instrumentos seleccionados para la evaluación del pre y post test, fueron el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) y el Inventario de Inteligencia Emocional para adolescentes (BarOn), los estadígrafos que se utilizaron mediante el programa SPSS versión 22 fueron la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, prueba de Levene para la homogeneidad de varianzas y la prueba ANCOVA para la obtención de datos más precisos en la comparación de los grupos de estudio con una covariable. Los resultados obtenidos demuestran que existe una mejora con diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, en relación a las estrategias de aprendizaje (E.A.) e inteligencia emocional (I.E.); además, se aprecia un mayor conocimiento de las E.A. y se ha fortalecido la I.E. que influye positivamente sobre el rendimiento académico de los educandos y mejora el ambiente áulico.

Palabras Claves: Estrategias de Aprendizaje, Inteligencia Emocional, Modelo FEACHINE, Rendimiento académico.

ABSTRACT

The objective of this research work is to promote the use of learning strategies and strengthen Emotional Intelligence to positively impact the academic performance of ninth-year students of Basic General Education. For this purpose, a model called FEACHINE was created and applied with systematically oriented indications and workshops so that teachers can be guided and applied during classes. The design of the study was based on an experimental quantitative approach with a sample of 297 students of both genders ages 12 to 16, with which the control and experimental group was generated. The instruments selected for the evaluation of the pre and post-test, were the Learning Strategies Questionnaire (LSQ) and the Adolescent Emotional Intelligence Inventory (BarOn). The statistics used through the SPSS version 22 program were Kolmogorov-Smirnov's normality test, Levene's test for variance homogeneity and the ANCOVA test for obtaining more accurate data in comparing study groups with a covariate. The results show that there is an improvement with statistically significant differences in favor of the experimental group, in relation to learning strategies (L.S) and emotional intelligence (E.I) strategies. In addition, greater knowledge of the L.S is appreciated and the E.I has been strengthened that positively influences the academic performance of students and improves the classroom environment.

Keywords: Learning Strategies, Emotional Intelligence, FEACHINE model, Academic Performance.

I. INTRODUCCIÓN

1. Justificación

En el transcurso de la historia, numerosos especialistas en educación, psicología o psicopedagogía como Bar-On y Parker (2018), Beltrán (1998), Maslow (1991), Skinner (1991), Pérez y Beltrán (2014), entre otros, investigaron temáticas referentes al rendimiento académico, métodos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, deserción escolar y destrezas motivacionales de los estudiantes. Por medio de estas investigaciones buscaron respuestas a problemáticas específicas, aliviando de alguna manera la preocupación de los profesionales de la educación que intentan mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Específicamente sobre el tema del bajo rendimiento escolar de los estudiantes Hernández y Flores (2008) aseveran que las indagaciones realizadas proporcionan algunas teorías, estrategias, modelos o técnicas que intentan responder, superar o al menos contrarrestar las falencias académicas que tienen los alumnos en el proceso educativo para alcanzar los objetivos propuestos en la planificación curricular.

En virtud de esto, el presente trabajo de investigación se fundamenta en el estudio de las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional como práctica metodológica que deben aplicar los docentes en las instituciones educativas de noveno año de Educación General Básica (E.G.B) al impartir la asignatura, para influenciar positivamente en el rendimiento académico de los educandos.

Para ello se tomó en cuenta el influjo que ejerce la praxis docente en la motivación, estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional, con lo que se precisa proponer un modelo orientador para que los profesores fortalezcan habilidades inherentes para optimizar el proceso

enseñanza-aprendizaje ejecutado en las aulas, de tal manera que se propicie un aprendizaje significativo en los educandos (Ausubel, 1963) y así incidir positivamente en el rendimiento escolar.

Para el diseño de esta investigación experimental se seleccionó una población de estudiantes pertenecientes a noveno año de Educación General Básica, ya que, se encuentran en una etapa de la vida caracterizada por tener conflictos emocionales (transición pre- adolescencia/ adolescencia), lo que puede interferir e influir en la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional y consecuentemente en el rendimiento académico.

Con base en la teoría expuesta se observa que es importante fortalecer las estrategias de aprendizaje, las que deben estar gravitadas en la motivación y la inteligencia emocional, pues estudios como los de Carrillo et al. (2009) afirman que la motivación y la inteligencia emocional influyen positivamente mejorando el rendimiento de estudiantes y docentes en las actividades escolares, sociales y familiares.

El tema de esta investigación es “Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional en estudiantes de noveno año de Educación General Básica”, para lo cual, se solicitó la colaboración de autoridades, profesores y estudiantes de noveno año de educación general básica en instituciones públicas y privadas de la ciudad Cuenca en la provincia del Azuay Ecuador.

En el proceso fue necesario medir el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional y fortalecer estos constructos por medio de una variedad de estrategias relacionadas a los mismos, para posteriormente verificar si ese fortalecimiento mejora el rendimiento académico de los discentes.

El estudio se fundamenta en varias teorías e investigaciones entre las que desatacan (BarOn y Parker, 2018; Beltrán, 1998; Beltrán et al., 2006) quienes afirman que el profesor debe tener la capacidad de solventar problemas de desmotivación y desinterés expuestos por estudiantes y padres de familia-tutores.

Por esto, es preciso evidenciar si al fortalecer el conocimiento de las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional mediante un modelo puede influir positivamente en el rendimiento académico de los educandos. En caso de ser así, se vería la necesidad de recomendar la aplicación del modelo para que los profesores incentiven el aprendizaje por medio de actividades direccionadas a fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional, adoptándola como práctica diaria en el proceso enseñanza-aprendizaje y no como un estilo de enseñanza de cada docente.

Siguiendo la misma idea, Carrillo et al. (2009) afirman que actualmente muchos maestros no pueden diferenciar el ejercicio práctico diario con los conceptos y teorías pedagógicas por estar enfrascados en la rutina; lo que no aporta al desarrollo de nuevas alternativas didácticas en el aula que motiven el aprendizaje. Además, existen docentes que olvidan de cierta manera la vocación de formadores desde los conflictos emocionales del estudiante, sin tener presente que los alumnos son seres humanos con virtudes, defectos, diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y en el caso de quienes cursan el noveno año de E.G.B se encuentran en la transición de la niñez a la adolescencia que es una etapa compleja emocionalmente (Zambrano, 2020).

De esta forma se logrará fomentar una cultura de uso de las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional a estudiantes, docentes, autoridades y padres de familia-tutores;

brindando a los escolares recursos que ayudarán a desarrollar aptitudes y habilidades, favoreciendo a un mejor desempeño, manejo de destrezas y métodos en el proceso enseñanza-aprendizaje y consecuentemente recuperación en el rendimiento académico.

Por eso es importante acudir a una fundamentación teórica que brinde los conocimientos sobre motivación, inteligencia emocional, rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio; para de esta forma entender las definiciones de varios investigadores que con sus deducciones han proporcionado los conocimientos ineludibles que ayudarán al cumplimiento de los objetivos planteados.

Este trabajo de investigación también busca atender las necesidades de formación integral motivacional en el área cognitiva de los alumnos facilitándoles a los docentes un respaldo del porque las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional tienen que ser parte del proceso enseñanza-aprendizaje que utilizan en su praxis docente. Y desde este punto, ayudar a resolver conflictos emocionales, baja autoestima y desmotivación suscitados en el ámbito familiar, académico y social de los alumnos.

Por otro lado, se pretende ayudar a cumplir con los requerimientos que exigen los Estándares de Calidad Educativa (MINEDUC, 2010) que son descripciones de lo que se quiere lograr con las acciones ejecutadas por los actores que inciden en el sistema educativo.

Bajo estos patrones se debe garantizar la enseñanza de un “conjunto de destrezas del área curricular que el alumno debe desarrollar a través de procesos de pensamiento y que requiere reflejarse en sus desempeños”. Y en lo referente a docentes dice: “que estos deberían (...) asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados” (MINEDUC, 2010, p.6). Además, sirve como referente que guía el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que, ayuda a

tomar decisiones para corregir acciones que posibiliten el cumplimiento de los objetivos educativos, así mejorar la calidad de la educación en el Ecuador.

Con base en lo mencionado se afirma que es preciso demostrar que las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional trabajada por los docentes con los estudiantes mejoran o influyen positivamente en el rendimiento académico, bajo estos fundamentos recomendarla o descartarla para ser aplicada en el proceso enseñanza-aprendizaje de la praxis docente mediante un modelo.

Por esta razón, la investigación se centra en las variables fundamentales que intervienen en el rendimiento académico de los discentes tratando de influenciar sobre este desde una perspectiva instruccional.

1.1. Planteamiento del Problema

Las estrategias de aprendizaje han sido catalogadas como parte trascendental en todos los procesos educativos a nivel mundial, su manejo efectivo es un influyente en el rendimiento académico, pues al ser acciones conscientes del estudiante permiten alcanzar metas en el aprendizaje (Lanza y Sánchez, 2013). Es decir, a partir de las estrategias de aprendizaje se puede influir positivamente sobre el rendimiento académico de los escolares, pues al tener mayor conocimiento sobre estas se puede alcanzar mejores calificaciones en la academia.

La misma importancia se le otorga a la inteligencia emocional, empero, este constructo es un influyente que ocupa varios espacios en el desenvolvimiento del ser humano en la sociedad. En el campo educativo, en el caso de España se han hecho un sinnúmero de investigaciones en distintas instituciones, pues, se la considera como un predictor del rendimiento académico, sobre todo en lo que respecta a la adaptación como una emoción del estudiante para acoplarse

al contexto en donde se desarrolla (Pena y Repetto, 2017). La misma afirmación se asevera en estudios desarrollados en China (Zárate y Matviuk, 2012).

Sin embargo, a nivel latinoamericano existen pocos estudios en relación a la inteligencia emocional, a pesar de la fundamentación teórica resultante de varias investigaciones a nivel mundial en donde se aduce sobre la importancia de este constructo para el desenvolvimiento de las personas en distintos campos de la colectividad y la influencia que ejerce en relación al rendimiento académico (Zárate y Matviuk, 2012).

No obstante, en el Ecuador existe un estudio en donde se recomienda que la inteligencia emocional sea impartida como asignatura, pues se considera que puede influir positivamente en el rendimiento académico, ya que el bajo aprovechamiento de los estudiantes en las instituciones es una problemática con un alto nivel de incidencia que preocupa a todos los actores educativos en el país. Al tener varios beneficios en la inteligencia emocional se deduce que se puede influir positivamente sobre el rendimiento académico, pues fomenta a que los individuos perfeccionen sus relaciones sociales y sean mejores personas, lo cual, ha tenido éxito en otros países con variables similares (Arellano, 2018).

Sobre el tema del rendimiento académico, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ecuador (INEVAL) existe un alto índice de estudiantes con bajo rendimiento escolar en las instituciones educativas del país. Específicamente en la provincia del Azuay en el año 2016-2017 el resultado de la evaluación “Ser bachiller” que la ejecuta el Ministerio de Educación, de 13.938 estudiantes pertenecientes a 187 establecimientos educativos obtuvieron un promedio de 7,62 que según los niveles de logro que maneja el ente rector, se encuentran en

un nivel elemental basándose en la métrica de la nota, es decir, que los alumnos poseen conocimientos fundamentales encontrándose por debajo del satisfactorio y excelente.

De la misma manera, en el año 2017-2018 en los resultados de la evaluación “Ser bachiller” se observó que de 15.047 estudiantes pertenecientes a 206 establecimientos educativos obtuvieron un promedio de 7,73, es decir, se mantienen en un nivel elemental al igual que el periodo pasado; con base en la métrica de la nota se refleja que los alumnos poseen conocimientos fundamentales sin alcanzar los óptimos (MINEDUC, 2018a).

Al comparar los datos se evidencia que los estudiantes no llegan al nivel satisfactorio en los años analizados. Esto se refleja en el rendimiento escolar elemental presentado en las instituciones educativas, cuyos responsables son todos y quienes conforman el entorno educativo, convirtiéndose en un patrón que se repite, lo cual, es ratificado por el testimonio de varios docentes entrevistados al inicio de la investigación.

A partir de las estadísticas se afirma que el bajo rendimiento académico es un problema en las instituciones educativas, lo cual, según entrevistas preliminares realizadas al personal docente, administrativo, profesionales de los departamentos de consejería estudiantil y observación de clases de profesores en establecimientos de educación, es una problemática latente por la falta de conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje que los estudiantes aplican al momento de desarrollar sus estudios y por el bajo nivel de inteligencia emocional que tienen los alumnos. A esto se suma que los docentes no tienen una orientación que los guíe sistemáticamente para enseñar estrategias de aprendizaje y fortalecer la inteligencia emocional, pues al no haber un espacio de tiempo para este proceso no es posible su ejecución.

Todos estos aspectos conllevan a reflexionar que una de las causas para la existencia del problema mencionado es la falta de un modelo orientativo hacia los profesores, para que paralelamente al impartir sus clases puedan fortalecer las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional sin dejar de cumplir con la planificación curricular.

Por lo tanto, como respuesta a la problemática para fortalecer las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional y mejorar el rendimiento académico, se propone el diseño de un modelo con orientaciones que guíen a los docentes a fomentar estos aspectos en pro de “garantizar una educación de calidad para todos” (UNESCO, 2020) y aplicarlo en un contexto determinado para verificar su incidencia con el análisis de los resultados y de alguna manera cumplir con la recomendación de la Organización de las Naciones Unidas (2014) que enfatiza en la importancia de “Mejorar la formación de los docentes para que todos puedan aprender” (p.10).

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional e incidir positivamente sobre el rendimiento académico de los estudiantes de noveno año de Educación General Básica?

1.3. Justificación del problema

El bajo rendimiento académico en las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Cuenca provincia del Azuay Ecuador, ha generado un ambiente de resignación e impotencia en los actores educativos, puesto que no se encuentran soluciones contundentes a esta problemática.

Se observa en las calificaciones de varios estudiantes notas inferiores a siete sobre diez (7/10), lo cual da como resultado un alto índice de escolares con bajo rendimiento académico y como respuesta el Ministerio de Educación propone una política que dispone que las instituciones educativas deben ejecutar actividades de recuperación para fortalecer los aprendizajes que los alumnos no han adquirido durante el proceso. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos docentes continúan los bajos promedios al terminar las evaluaciones.

Para dar respuesta a la problemática, esta investigación pondrá énfasis en el estudio de las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional como influyentes en el rendimiento académico y se otorgará un modelo diseñado con base en la teoría indagada, que será aplicado con el apoyo docente por un tiempo prudente en sus clases para posteriormente verificar si el modelo planteado y aplicado influye positivamente en las variables de las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional y cómo afectan al rendimiento académico de los estudiantes.

Esta investigación pretende recomendar un modelo de ayuda basada en el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional para ser utilizado como apoyo docente en el proceso enseñanza aprendizaje y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, siempre y cuando el bajo rendimiento no sea la consecuencia de trastornos patológicos.

1.4. Objetivo general

Fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje y fortalecer la inteligencia emocional mediante la aplicación de un modelo con orientaciones hacia los docentes como una propuesta para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de noveno año de Educación General Básica.

1.5. Objetivos específicos

1. Analizar los fundamentos teóricos metodológicos relacionados con el uso de las estrategias de aprendizaje y el fortalecimiento de la inteligencia emocional y su influencia en el proceso educativo.
2. Diseñar un modelo con orientaciones hacia los docentes para fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje y fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes.
3. Aplicar el modelo con la colaboración de los docentes de tres asignaturas con menor promedio para fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje y el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los estudiantes desde las aulas.
4. Evaluar la incidencia del modelo mediante el análisis de los resultados antes y después de la aplicación en los grupos estudiados.
5. Proponer o descartar el uso del modelo para fortalecer las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional de los estudiantes en la praxis docente a partir de los resultados evidenciados.

1.6. Antecedentes

1.6.1. Estrategias de Aprendizaje vs rendimiento académico

Entre algunas investigaciones se destaca la de Romero (2001) sobre “Motivación, atribuciones, expectativas y rendimiento académico en la enseñanza secundaria obligatoria”, que analizó la relación entre motivación de logro, estilos atributivos, expectativas de control y la influencia en el rendimiento escolar. Aplicó cuestionarios de MAPE-I, EAT Y ECO a 200 estudiantes de la E.S.O y de los resultados se desprende que las expectativas de control en referencia al rendimiento académico son necesarias.

De la misma manera, Rodríguez (2009) desarrolló una indagación sobre “Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.” para diferenciar los niveles de motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento escolar entre los estudiantes de educación secundaria obligatoria y encontrar las diferencias entre las estrategias de estudio que utilizan los alumnos en relación con el rendimiento académico, además, comprobar la existencia de combinación en metas de acuerdo a los perfiles motivacionales de los educandos. La problemática planteada fue la dificultad que tienen los estudiantes con bajo rendimiento académico para estudiar. El diseño que utilizó fue el descriptivo y recogió la información utilizando la técnica del cuestionario aplicado a 524 discentes de cuatro institutos de E.S.O. Como conclusiones el autor plantea que al analizar las metas académicas y sociales se puede entender la razón de comportamientos y su influencia en la cognición, conducta y adaptación. También, afirma que el docente debe tener la capacidad para adaptar estrategias motivacionales dependiendo del contexto en el que se encuentra para mejorar el proceso educativo.

En ese orden, Muñoz (2009) presentó un trabajo investigativo sobre “Entrenamiento en estrategias de aprendizaje en alumnado de educación secundaria”, cuyo objetivo fue evidenciar el trabajo del profesor relacionado con los cambios sociales y la aplicación de un programa de inteligencia práctica escolar unido a la enseñanza de estrategias con el currículo de estudiantes de educación secundaria. La conclusión es que, es posible mejorar el nivel estratégico de los educandos mediante la intervención educativa.

De la misma manera en Galicia, (España), Lanza y Sánchez (2013), desarrollaron una investigación denominada “Estrategias de aprendizaje en Educación Secundaria: un estudio comparativo sobre su uso entre alumnos españoles e inmigrantes”, entre 37 estudiantes nacionales y 33 externos. Para esto, aplicaron el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje

(CEA), evidenciando que no existe diferencias significativas entre los grupos y que además muestran un nivel adecuado en el manejo de las estrategias.

En esa misma línea, Lastre y De la Rosa (2016) desarrollaron una investigación en estudiantes de Educación Básica Primaria de una institución pública mediante un estudio experimental de diseño selectivo *expost-facto*, para esto seleccionaron la población de acuerdo a las características a la que aplicaron el test ACRA. Con los resultados realizaron un análisis descriptivo de las variables y una correlación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, concluyeron que el rendimiento académico depende del uso efectivo que se les proporcione a las estrategias de aprendizaje.

En el Ecuador, Toro y Andrade (2017) investigaron sobre “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de primero y segundo curso del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Técnica Yaruquí, ubicada en la parroquia de Yaruquí del D. M. Q., en el año lectivo 2016 – 2017”. El objetivo fue determinar la incidencia y correlación de las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. En el proceso se aplicó el test ACRA y se obtuvo como resultado la carencia de aplicación de estrategias de aprendizaje por parte de los educandos.

Por otro lado, Vilchez (2018) realizó un estudio en 20 estudiantes de la facultad de Ingeniería de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote en Perú con la finalidad de determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades de trabajo intelectual, se planteó la hipótesis: si existe influencia directa de las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades de trabajo intelectual de los estudiantes; tomó como variables independientes a las estrategias de aprendizaje y dependiente el desarrollo de las habilidades

del trabajo intelectual; obtuvo como resultado en el pre test que el 45% de estudiantes tienen mal desarrollo de estrategias, el 45% regular y el 10% buena, mientras que en el post test evidencio que 40% es excelente, el 55% bueno y el 5% regular, además señaló que las estrategias de aprendizaje mejoraron las habilidades del trabajo intelectual.

1.6.2. Inteligencia Emocional vs rendimiento académico

En el ámbito de la inteligencia emocional, Serrano (2006), investigó sobre “Inteligencia emocional factor determinante en el rendimiento escolar”, el objetivo fue proporcionar una respuesta al fracaso escolar y aportar medidas que brinden solución al bajo desempeño escolar de los jóvenes. Para ello se delimitó la conceptualización de Personalidad, Inteligencia, Emoción y Rendimiento Académico, con los resultados se demostró la importancia de la I.E. en el proceso enseñanza aprendizaje.

Barraca y Fernández (2006) investigaron a la inteligencia emocional como predictor de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Demostraron la relación existente entre la I.E. y la adaptación psicosocial en estudiantes de la Comunidad de Madrid. Para alcanzar los objetivos planteados aplicaron el Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC) a 458 estudiantes de la E.S.O. De esto concluyeron que existe relación entre la I.E. y la adaptación escolar.

En Perú, Jaimes (2008), desarrolló una indagación para determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, para esto utilizó el Inventario de I.E. de Bar-On (I-CE) y concluyó que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

De igual forma, Andrade (2014) en Cuenca Ecuador, presentó una investigación sobre “El desarrollo de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los niños de Séptimo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Santana de la ciudad de Cuenca en el año lectivo 2013-2014” para analizar el desarrollo de I.E. en el proceso enseñanza aprendizaje mediante la aplicación de encuestas a docentes y test de I.E. para niños y niñas; identificó que existen habilidades emocionales en los discentes, pero que es necesario estimular las mismas en distintas áreas. La recomendación es fortalecer la I.E. en alumnos y profesores en diferentes aspectos.

De la misma manera, en la provincia de Manabí Ecuador, Barcia (2017) ejecutó una investigación sobre “Ejercitación de la Inteligencia Emocional en el aprendizaje de la asignatura Técnica Grupal de los estudiantes del IX nivel de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación Universidad Técnica de Manabí - Ecuador, 2015”. Con la finalidad de establecer la ejercitación de la I.E. en el aprendizaje de la asignatura técnica grupal ejecutó un programa de capacitación bajo un diseño experimental a 65 estudiantes universitarios. Al finalizar obtuvo de manera general que la I.E. mejora el aprendizaje en distintos aspectos, recomendó que se debe implementar programas que fortalezcan la I.E a docentes y estudiantes.

En ese orden, Marcillo (2018) realizó un estudio sobre “Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes que asisten a educación con diferente modelo pedagógico” que buscó establecer diferencias entre el manejo de la I.E. y el rendimiento académico, para esto aplicó la “Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) de Fernández-Berrocal y Extremera” a 153 estudiantes. De los resultados obtenidos concluyó que no existe diferencias entre el manejo de la I.E. y el rendimiento académico entre masculinos y femeninos.

Sobre esta temática, Albán et al. (2018), realizaron un estudio donde aplicaron charlas educativas y formativas en estudiantes universitarios de modo que muestren cambios positivos con relación a la carrera a elegir, el estudio fue causal y experimental, utilizaron una muestra no probabilística, la hipótesis a probar fue si el “programa motivacional es eficaz para generar un incremento en la motivación intrínseca, extrínseca” (p. 10) y disminuir la falta de esta en los alumnos universitarios. Adicionalmente los resultados evidenciaron que:

“no existen diferencias significativas con respecto a la motivación por los estudios entre el grupo experimental y el grupo de control en el pre test. Sin embargo, el grupo experimental evidencia mejores condiciones en el post test con relación a la motivación estudiantil. Esto genera un incremento intrínseco, extrínseco y la disminución de la motivación. Los resultados estadísticos mostraron que las puntuaciones promedias en pre test para la motivación intrínseca fueron de $44,13 \pm 10,35$; es decir aumentó estadística significativamente después de la aplicación del post test con un promedio de $56,27 \pm 13,7$. Asimismo, se observa que las puntuaciones promedias en pre test para la motivación extrínseca es de $41,23 \pm 7,8$ y aumenta estadísticamente significativo después del post test con puntuación promedio de $48,1 \pm 9,6$ ” (p.21).

Igualmente, Benavides y Soria (2018) efectuaron una investigación para conocer la relación principal entre la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales en estudiantes de secundaria, la hipótesis planteada fue que “la inteligencia emocional no influye significativamente en las relaciones interpersonales en estudiantes” (p. 95) de secundaria, la investigación fue realizada a 60 estudiantes y mediante el cuestionario de Bar-On, obtuvo como resultado que el:

“75% del total tienen una inteligencia emocional significativa, el 56,6% autoconocimiento promedio, el 51,7% empatía promedio, el 43,3% habilidades sociales promedio y finalmente el 71,6 % tienen buena relación interpersonal pero no óptima, los resultados de la correlación estadística entre la variable inteligencia emocional y relaciones interpersonales es -0.104 (muy baja). Por otra parte, el valor p es de 0,429 entonces se acepta la hipótesis nula de la investigación (no existe relación entre la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales de los estudiantes de quinto de secundaria) y se rechaza la hipótesis alterna (existe relación entre la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales de los estudiantes de quinto de secundaria). Bajo esta perspectiva llegó a la conclusión que no existe relación entre la inteligencia emocional y relaciones interpersonales en los estudiantes del quinto grado de secundaria” (Benavides y Soria, 2018,p. 9).

Con base en los antecedentes expuestos, se infiere que se han producido investigaciones a nivel mundial, regional y local respecto al tema planteado; sin embargo, existen pocos modelos que articulen las dos dimensiones: estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional para el trabajo en clase. Por lo tanto, esta investigación pretende proponer un modelo y validar su eficacia mediante la intervención de los docentes en el aula, pues a pesar de que todos los resultados coinciden sobre lo influyente y relevante que deriva el fortalecimiento de las variables mencionadas para incidir positivamente sobre el rendimiento académico, no se encuentran estrategias, técnicas y talleres específicos que orienten al profesor en el desarrollo de estos procesos.

1.7. Calidad de la educación y perspectiva en Ecuador

Varios gobiernos e instituciones no gubernamentales de diferentes países coinciden que se debe garantizar en los establecimientos educativos públicos o privados en todos los niveles de enseñanza una educación de calidad y calidez (UNICEF Ecuador, 2018).

Para cumplir estos principios que también están postulados en la Constitución ecuatoriana se han generado transformaciones sociales, políticas y sobre todo pedagógicas para medir los niveles de aprendizaje por medio de una evaluación que genera un promedio y como resultado se deduce que el aprendizaje del alumno es insuficiente, elemental, satisfactorio o excelente (MINEDUC, 2018a).

En esta lógica se observa que la preocupación por garantizar una educación de calidad y equidad se encuentra presente en todos los niveles de enseñanza, desde la etapa inicial del estudiante hasta los posgrados de especialización. Es por eso que, las políticas educativas están orientadas a fomentar a que el proceso enseñanza-aprendizaje cumpla con su objetivo y así los ciudadanos se adapten a las condiciones sociales y culturales que obliga la dinámica del mundo moderno (Tobón et al., 2006).

En el sistema educativo ecuatoriano la calidad percibe la búsqueda imperante de la excelencia, pertinencia y transmisión del pensamiento por medio de la autocrítica y el desarrollo del pensamiento, bajo esta perspectiva la calidad comprende el grado en que las instituciones educativas actúan de acuerdo a la misión, visión y objetivos en docencia investigación y vinculación con la sociedad mediante el desarrollo de procesos que observen los principios del sistema y busquen el mejoramiento permanente (Véliz, 2018)

En el Ecuador; el Ministerio de Educación, la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), Consejo de Educación Superior (CES), Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), entre otras instituciones, proponen actividades, leyes, sanciones y reglamentos que impulsan la calidad de la educación como eje fundamental y base que sustenta el desarrollo y la transversalización de todas las acciones educativas para garantizar una sociedad equitativa, justa y solidaria, en donde todos los ecuatorianos alcancen el “Buen Vivir” (CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR 2008, 2008).

En pro de garantizar la calidad de la educación, el ente rector educativo del país a través del Sistema Educativo Nacional y los Estándares de Calidad Educativa plantea tres niveles de planificación: a) Macro planificación, que contiene las políticas de Estado para organizar el currículo; b) Meso planificación, que son construidas por las instituciones educativas, se destaca el Plan Curricular Institucional (PCI) y Plan Curricular Anual (PCA) y c) Micro planificación que elabora el docente basado en su experiencia en el aula, enfatiza en la necesidad de proporcionar a los estudiantes destrezas con criterios de desempeño mediante la anticipación, construcción y consolidación de los aprendizajes.

Además, en concordancia con lo expuesto anteriormente el Ministerio de Educación desarrolló el “Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria”(MINEDUC, 2016) con la finalidad de informar a los maestros sobre los alcances y brindar acciones u orientaciones para lograrlo. En este documento se expone que los nuevos bachilleres deben adquirir tres valores indispensables como: la “justicia, innovación y solidaridad” en su perfil de salida, para lo cual es necesario que obtengan varias competencias en la trayectoria académica.

Adicionalmente, para garantizar la adquisición de los valores se divide la enseñanza primaria y secundaria en tres niveles: inicial, básica y bachillerato, a su vez en subniveles: inicial (inicial 1 y 2), en básica (preparatoria, elemental, media y superior) y bachillerato. Dentro de los subniveles se estudian diferentes áreas de conocimiento, como por ejemplo, para Educación General Básica (EGB): lengua y literatura, inglés, matemática, ciencias naturales, estudios sociales, educación física y educación cultural-artística; para Bachillerato General Unificado (BGU) son las mismas que para EGB pero en ciencias naturales se distribuye en química, biología y química; estudios sociales en historia, filosofía y educación para la ciudadanía y se incorpora la asignatura denominada emprendimiento y gestión.

Como complemento a los Estándares de Calidad Educativa, el Ministerio de Educación formuló en el año 2017 los Estándares de Aprendizaje (MINEDUC, 2016), en este documento se plantea los logros de aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar, con ello orientar, apoyar y monitorear las acciones ejecutadas por los actores educativos. Estos modelos están condicionados por las destrezas que deben adquirir los alumnos, lo cual concuerda con la asignatura estudiada en ese momento.

De este modo en el nivel superior, la Ley Orgánica de Educación Superior LOES en el art. 27 de la Constitución establece que la educación se enfoca en las personas garantizando su desarrollo integral, (...), y el de competencias y capacidades para crear y trabajar (MINEDUC, 2018b). Es decir, las acciones se orientan a avalar que el estudiante consiga los conocimientos requeridos para desempeñarse en la sociedad a lo largo de toda su existencia vital.

Por lo tanto, como parte de esta propuesta de investigación se precisa analizar más allá de las calificaciones que adquieren los escolares para valorar la calidad de educación recibida; para

esto se propone que la calidad debe cimentarse en garantizar que los estudiantes adquieran los conocimientos inexcusables para desempeñarse como seres útiles, felices y prósperos; elementos imprescindibles para desarrollarse en la sociedad globalizada actual.

Con base en lo expuesto, esta investigación busca afianzar que la enseñanza se fundamente en el fortalecimiento de las variables de las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional, pretendiendo colaborar al cumplimiento de los objetivos educativos con respecto a la garantía de la calidad educativa propuesta en la CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR 2008 (2008) y en los establecimientos gubernamentales que guían la educación en el país.

Para esto, hay que considerar que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje existen varios protagonistas como el docente, padre, madre de familia, cuidador, autoridades, comunidad y el intérprete primario: el estudiante (Álvarez et al., 2015).

II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS QUE LOS INTEGRAN

1. Estrategias de aprendizaje

En este tema, diferentes especialistas en psicología cognitiva evidenciaron con los resultados de sus estudios varias teorías y propuestas, por ejemplo, Ausubel (1963) con el aprendizaje significativo, Piaget (1968) con las estructuras cognitivas, Skinner (1971) y el condicionamiento operante, Gagné (1976) con el aprendizaje cognitivo, Bruner (1978) y el aprendizaje por descubrimiento, Norman (1978) con el aprendizaje por nodulos en la memoria, Voss (1987) y el aprendizaje por transfer, Bransford et al. (1989) con el aprendizaje por contextos, Wittrock (1989) y el aprendizaje generativo, Eysenck y Keane (1990) con el aprendizaje por diferencias de personalidad, entre otros, como se detalla en la tabla 1.

Tabla 1. Teorías del Aprendizaje

Autor	Teoría	Descripción
Ausubel (1963)	Aprendizaje significativo	El autor establece que “el aprendizaje significativo reside en las ideas expresadas simbólicamente y no se relacionan de modo arbitrario, sino sustancial” con lo que el estudiante ya conoce, alcanza “así una modificación esencial de la estructura del conocimiento” (Najerá y Méndez, 2016, p. 82).
Piaget (1968)	Estructuras cognitivas	“Explica como los niños construyen un modelo mental del mundo, consideraba el desarrollo cognitivo como un proceso que se produce debido a la maduración

		biológica y la interacción con el medio ambiente” (Najerá y Méndez, 2016, p. 85).
Skinner (1971)	Condicionamiento operante	Formuló la teoría en la reflexión, en este sentido, “el comportamiento observable era más factible de estudiar que los procesos mentales internos y que no eran observables, su trabajo se basó en la visión de que el condicionamiento clásico era demasiado simplista para poder ser una explicación completa del comportamiento humano complejo, creía que la mejor forma de entender el comportamiento era observar las causas de una acción y sus consecuencias” (Ros, 2006).
Gagné (1976)	Aprendizaje cognitivo	(Najerá y Méndez, 2016) afirman que “Los mecanismos internos para el aprendizaje son etapas específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Fase de motivación o expectativas (existe un motivo para que el aprendiz sienta la necesidad de aprender algo) • Fase de aprensión o atención perceptiva selectiva (hay algo destacado que llama la atención del sujeto) • Fase de adquisición (la codificación de la información ingresa a la memoria a corto plazo y es transformada para alojarse en la memoria a largo plazo) • Fase retención (comprende la acumulación de información en la memoria)

		<ul style="list-style-type: none"> • Fase desempeño (la información recuperada y organizada para dar respuesta de desempeño que refleja el aprendizaje) • Fase retroalimentación (el aprendiz verifica que ha dado una respuesta a los estímulos garantizando lo aprendido)” (p. 84).
Bruner (1978)	Aprendizaje por descubrimiento	Esta teoría menciona que los estudiantes aprenden más si el proceso de aprendizaje es producto del descubrimiento guiado que implica la exploración promovida por la curiosidad y la motivación.
Norman (1978)	Aprendizaje por nódulos de memoria	Esta teoría hace referencia a que en la memoria se guardan bloques de conocimiento específicos y generales interrelacionados listos para ser utilizados. De esta forma hay tres maneras de aprender: por acumulación, por reestructuración y por especialización.
Voss (1987)	Aprendizaje por transfer	Menciona que el aprendizaje se trata de un proceso cognitivo y esencial en la educación, por ello resulta indispensable comprender las experiencias del aprendizaje que conducen al éxito en la transferencia.
Bransford (1989)	Aprendizaje por contextos	Los ambientes centrados en el que el alumno aprende incluyen a los maestros que están pendientes de que los estudiantes construyen sus propios significados, creencias, conocimientos y prácticas culturales dentro del salón de clases.
Wittrock (1989)	Aprendizaje generativo	Señala que los enlaces ante el estímulo emitido por el docente y la información almacenada en el ente del

		discente requiere de esfuerzo del alumno quien debe construir nuevos significados conceptuales.
Eysenck y Keane (1990)	Aprendizaje por diferencias de personalidad	Los hábitos aprendidos y las diferencias en las conductas aprendidas son de gran importancia, de la misma manera dedujo que las diferencias en la personalidad de los estudiantes se desarrollan a partir de la herencia.

Con base en lo expuesto en la tabla anterior, se deduce que varios especialistas han aportado múltiple información con las que se puede acercar a una concepción definida sobre las estrategias de aprendizaje. A lo que se suma lo planteado por Pérez y Beltrán (2014) quienes sostienen que las estrategias son normas o pasos a seguir para que las personas tomen decisiones correctas y cumplan eficazmente algún proceso.

A partir de la teoría indagada, esta investigación fundamenta el estudio específicamente en los resultados de la investigación plasmada en el texto de Beltrán (1998) “Procesos, estrategias y Técnicas de aprendizaje”, en donde afirma que las estrategias de aprendizaje ayudan a mejorar el rendimiento académico del alumnado, aduce que el aprendizaje genera un cambio en el comportamiento y depende de la práctica para que perdure. Según este autor, existen dos enfoques: el conductista basado en el aprendizaje para adquirir respuestas y el cognitivo que subdivide el aprendizaje como adquisición del conocimiento y el aprendizaje como construcción del significado.

En esta línea, el aprendizaje tiene ciertos elementos como: el procesador registro sensorial, la memoria a corto y largo plazo; los contenidos, importantes para motivar al conocimiento con base en procesos de razonamiento y la clave del aprendizaje significativo.

Cabe desatacar que para producir aprendizaje el educando debe estar comprometido, porque al no participar en el proceso, es imposible producir conocimientos; puesto que, el aprendizaje al ser constructivo requiere de esfuerzo y dedicación.

Las estrategias de aprendizaje se encuentran en el tipo de conocimientos procedimentales que encaminan al sujeto a resolver cualquier actividad cuando lo requiere. Estos procesos se fundamentan en tres pasos: selección, organización y elaboración; al no cumplirse uno de estos, se limita el alcance del aprendizaje significativo conjuntamente con la retención y la transferencia del conocimiento.

En relación con esto se puede definir a las estrategias de aprendizaje como procesos que se dan en el pensamiento y sirven para resolver acciones del aprendizaje o se las puede entender como, herramientas que usan los estudiantes para solucionar las actividades escolares.

Pero, Solé (1993) reflexiona que el tema de estrategias de aprendizaje es controvertible y discutible, pues a lo largo de los años se lo analiza encontrando diferentes representaciones, pero sin ninguna clasificación; describiéndolas como actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinada información para adquirirlas, retenerlas y utilizarlas. Se refieren a acciones planificadas, premeditadas para lograr un objetivo planteado por el estudiante.

En respuesta, Beltrán (1998) clasifica el aprendizaje en siete etapas procedimentales: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación. En el tema de sensibilización se refiere a procesos relacionados con la motivación, emoción y actitud; de hecho, la atención es clasificar la información que se retendrá en la memoria. El proceso de adquisición es comprensión, retención y transformación; al respecto en la etapa de personalización y control, el estudiante se responsabiliza de lo que aprendió, dándole sentido a los conocimientos adquiridos por medio de la reflexión y la crítica constructiva. El *transfer* es

parte sustancial, puesto que es la evidencia de que el estudiante aprendió o fortaleció conocimientos, lo cual puede demostrar en la aplicación de lo aprendido en el contexto, ya sea de manera verbal o empírica. Finalmente, la evaluación permite cerrar el círculo del aprendizaje, ayuda a entender si el educando alcanzó los objetivos propuestos; etapa que sugiere que la evaluación sea siempre positiva-constructiva y reflejada en un *feedback* que motive a alcanzar las metas planteadas en el proceso.

Según Beltrán (1998), las estrategias “Se trata, en definitiva, de un verdadero aprender a aprender” (p. 51). Con base en la revisión teórica de este autor, se afirma que las estrategias de aprendizaje fomentan un aprendizaje autónomo, lo que brinda al estudiante el papel protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, son los procesos que el alumno elige, observa y piensa para posteriormente aplicarlos en la resolución de actividades escolares.

Al revisar bibliografía de otros autores sobre las estrategias de aprendizaje escolar, Urquijo (2002) dice que son una extensa lista de variables que el estudiante debe conocer para alcanzar un desempeño óptimo en la vida académica. Sin embargo, para que se cumpla el proceso enseñanza-aprendizaje correctamente, se debe implementar dos acciones consecutivas: realizar una planificación (estrategia) y uso de herramientas (técnicas). Por esta razón, se recomienda enseñar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio de forma paralela, de esta manera se fortalece el razonamiento, reflexión y decisión (Rodríguez y García-Merás, 2005).

Para lo cual, Moreno (2007) afirma que se debe instruir a los estudiantes con conocimientos, información, herramientas y destrezas que les oriente en el cumplimiento de las actividades académicas, puesto que el educando es un individuo que requiere ser direccionado.

El encargado de brindar este tipo de conocimientos es el docente mediante la instrucción de la cátedra sin necesidad que exista una asignatura específica, sino que este tipo de información

sea transversalizada a todas las materias. Así, Salvador (2009) aduce que los maestros en las aulas son los responsables de formar actitudes y enseñar estrategias de aprendizaje adecuadas a los alumnos cuando imparten sus clases.

A raíz de la teoría expuesta se afirma que es imprescindible brindar a los estudiantes estrategias de aprendizaje con técnicas de estudio que su edad y curso lo requieren, esto ayuda a obtener los conocimientos, refuerza habilidades y destrezas planteadas en el currículo. De esta forma, influir directamente en el rendimiento escolar y al mismo tiempo incidir en la motivación, además, fortalecer la autoestima y el autoconcepto que son consecuencia de una buena inteligencia emocional, que, a su vez, son esenciales para convivir adecuadamente en la colectividad actual.

Salvador (2009) afirma que las estrategias de aprendizaje tienen una inclinación pedagógica que le brindan al alumno fortalezas en competencias de organización, reflexión y decisión, lo cual posibilita el cumplimiento de actividades académicas.

En este sentido, autores como Zilberstein y Olmedo (2014) defienden que se logra alcanzar un buen desempeño educativo al desplegar en los escolares el desarrollo de las estrategias de aprendizaje sin que su utilización sea un acto memorístico, sino, que florezca un accionar consciente para establecer una relación entre la actividad y la comunicación. Es decir, que el estudiante adquiera la capacidad de verbalizar, describir y explicar sus opiniones intencionalmente y generar un ambiente armónico en donde la herramienta principal sea la comunicación.

Según Rius et al. (2014) la utilización de estrategias de aprendizaje correctamente fomenta la motivación, permite que los estudiantes adquieran un sentido de responsabilidad que les ayuda a actuar de manera comprometida, organizada y consiente de las circunstancias en el proceso

del aprendizaje. Por eso es importante que cada estudiante obtenga las estrategias de aprendizaje incluíbles que su rol solicita, además es necesario forjar habilidades que le ayuden a identificar y seleccionar las estrategias adecuadas para la actividad.

De la misma manera, Pérez y Beltrán (2014) señalan que las estrategias de aprendizaje forjan en el estudiante un aprendizaje significativo, también ofrecen un nuevo tipo de intervención educativa al darle al docente la posibilidad de prevenir, optimizar y recuperar los aprendizajes. De esta forma se hace imprescindible instruir a los educandos en estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio desde los primeros años en la escuela con la finalidad de mejorar el rendimiento académico y consecuentemente disminuir la intensidad del problema planteado para esta investigación.

2. Concepto y dimensiones de la motivación

Para autores como Peña (2013) no es fácil definir el verdadero significado de la palabra motivación; sin embargo, desde la psicología Beck (2004) indica que la motivación es la parte intangible, inmaterial e invisible que induce al ser humano desarrollar alguna actividad.

Bajo esta misma línea teórica Maslow (1991) afirmó que la motivación se encuentra alimentada por impulsos y fuerzas invisibles a la vista, pero perceptibles al sentimiento; aporta a la persona las herramientas para auto perfeccionarse, auto realizarse o en su defecto, auto destruirse.

Aunque algunos autores relacionan directa y proporcionalmente a la motivación con la necesidad. Desde este punto de vista el concepto necesidad tiene una gran trayectoria determinado como la carencia o escasez de algo considerado como imprescindible o un impulso derivado de un estado de tensión originado por una carencia en concreto, existen varios tipos

de necesidades como las deficitarias o inferiores y de desarrollo o superiores (Moreno et al., 2015).

De este análisis surgen cinco tipos de necesidades ordenadas jerárquicamente de acuerdo a la tensión para satisfacerlas. Primero, las fisiológicas con las que el ser humano trata de cubrir la exigencia de alimentarse; segundo, la seguridad de sentirse protegido; tercero la pertenencia y amor, demuestra que todos los individuos exigen sentirse amados y aceptados en la sociedad; cuarto, la estima, en la que se observa la exigencia de la autoestima y estima; finalmente se encuentra la autorrealización como requisito imprescindible para alcanzar el éxito.

En este sentido, Schiffman y Lazar (2010) afirman que existen dos tipos de carencias, las innatas relacionadas al alimento, agua, aire, vestimenta, vivienda, sexo y las adquiridas como la autoestima, prestigio, afecto, poder y aprendizaje; de estas se desprenden un grupo de insuficiencias secundarias que son la consecuencia de la parte psicológica y la relación con el prójimo.

Desde el contexto anterior Schiffman y Lazar (2010b) afirman que la motivación es la fuerza interna que impulsa a los individuos a desarrollar alguna acción generada por una necesidad que no ha sido satisfecha, la presencia de esta fuerza hace que las personas perseveren a veces inconscientemente por alcanzar lo requerido y en caso de no producir el resultado esperado puede provocar un profundo estrés.

Desde esta perspectiva, Roig (1978) deduce que la motivación para aprender se incrementa o disminuye en función de los rendimientos alcanzados por cada individuo; en consecuencia, la motivación es relativa a los logros obtenidos (más logros, más motivación). En referencia a esto se determina que las parvedades de cada ser humano varían de acuerdo a la personalidad,

percepciones, aprendizaje adquirido, experiencias, metas y actitudes. De esta manera los impulsos y precariedades acarrearán efectos negativos o positivos, de esto depende la conducta y actitud que adopta en la colectividad.

Al indagar sobre motivación en el ámbito educativo, Montico (2004) establece que en el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrollan cuatro tipos de motivaciones: intrínseca (interés ocasionado en el interior del alumno), extrínseca (estímulos externos), motivación por competencias (satisfacción de hacer algo bien) y por rendimiento (expectativa por la recompensa).

Aunque algunos autores afirman que es difícil distinguir entre los tipos de motivación y los determinantes de tal clasificación, es necesario investigar otros tipos de motivación para entender las causas de ciertas características en el comportamiento de los estudiantes.

En este sentido, Luna (2006) afirma que el profesor en el proceso de enseñar debe utilizar actividades docente-didácticas (motivación pedagógica), las que deben encaminarse a ejercer movimientos emocionales e intelectuales que construyan aprendizajes en los educandos, es decir, el maestro debe despertar la motivación en general de sus alumnos.

Es así que, la motivación se conceptualiza como un proceso que activa el comportamiento en las personas y depende de la intensidad para que estas demuestren compromiso y perseverancia en la ejecución de sus acciones (Sandoval-Muñoz et al., 2018).

En definitiva, se afirma que el constructo motivación tiene varias connotaciones dependiendo del espacio y tiempo en el que se desarrolla; sin embargo, todas coinciden en que su activación fomenta la participación de los individuos en las actividades que ejecuta, puesto que es una

fuerza interna o externa que genera actitudes positivas y contagiosas provocando el mayor esfuerzo del que la posee.

2.1. Motivación intrínseca

Es aquella fuerza que posee cada individuo en el interior, es el interés que se ejerce para ejecutar una determinada acción sin necesidad de obtener recompensa externa para satisfacer el disfrute o placer (Camacho-Miñano y Campos, 2014). Este tipo de motivación incrementa en los sujetos la voluntad de aprender algo nuevo que le ayude a crecer su persona.

Según Martín et al. (2009) es una herramienta que posibilita la transmisión del conocimiento, favorece un buen ambiente de trabajo, comunicación y compromiso. Es importante para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, ya que brinda al alumno la capacidad de trabajar en un ambiente de respeto, consideración y estima, distintivos básicos para optimar la autoestima.

Incluso, Hernández y Flores (2008) dicen que la motivación intrínseca se fundamenta positivamente con las apreciaciones de competencia, aprendizaje, rendimiento escolar y negativamente se relaciona estrictamente con la ansiedad.

Asimismo, Camacho-Miñano y Campos (2014b) afirman que la motivación intrínseca es un componente esencial que interfiere en el rendimiento escolar, depende de la intensidad para que el resultado sea alto, medio o bajo. En otras palabras, existe una relación íntima entre motivación y aprendizaje en donde el desempeño de los estudiantes es relativo a la motivación, pero ¿quién o qué promueve la motivación intrínseca? es un aspecto a tomar en cuenta.

Tapia (1992) afirma que un estudiante siente la motivación interna cuando se considera competente para ejecutar autónomamente las actividades académicas, es decir, cuando el sujeto es capaz de controlar su propia conducta. Pero, en la parte escolar es difícil experimentar estas condiciones, porque el currículo es estructurado de acuerdo a los objetivos del sistema educativo vigente y los resultados se fundamentan en una calificación (MINEDUC, 2016).

Polyte et al. (2015) afirman que la motivación intrínseca es un estupendo señalador que demuestra el compromiso que tienen los estudiantes hacia determinadas tareas, pero depende de la clase propuesta por el docente. Así Peña (2013) sostiene que los estudiantes que encuentran un valor intrínseco en las actividades ejecutadas localizan una verdadera motivación por aprender, lo demuestran en la aplicación de estrategias cognitivas de aprendizaje y técnicas de estudio que promueven la optimización de recursos, espacio y tiempo.

2.2. Motivación extrínseca

El significado de extrínseco según la Real Academia Española es algo externo, pero no necesariamente indispensable. En el aspecto académico Mendoza y Orozco (2005) señalan que esta motivación se fundamenta en lo que digan o hagan los que conviven con el discente y depende del concepto que tenga la comunidad educativa del alumno en específico, por lo que es necesario tener cuidado con la creación de estereotipos en el aula para no condicionar el aprendizaje.

Los estímulos externos que recibe el estudiante como beneplácitos orales, buenas calificaciones o premios materiales incrementan relativamente la motivación extrínseca (Alain y Fabien, 2006), pues el alumno fija la metas en alcanzar las recompensas externas. No obstante, es preciso ver la importancia que se proporciona a esta motivación a pesar de que, el sistema

educativo actual favorece estas motivaciones fundamentando las calificaciones en el producto alcanzado.

Un ejemplo se observa cuando el estudiante saca 10 sobre 10 en un examen “se siente feliz y motivado” sin importar el medio que utilizó para obtener esa calificación, de igual manera el maestro se considera “realizado y motivado” por la nota del estudiante, los padres reaccionan con la misma emoción “contentos y motivados” y las autoridades siguen el mismo patrón “motivados”.

Ahora la pregunta es: ¿qué sucede cuando el estudiante obtiene calificaciones bajas? acaso esto ¿causa desmotivación? la respuesta no es difícil, al igual que la buena nota causa una reacción positiva, la baja nota origina una reacción negativa en cadena de todos los actores educativos. En este ejemplo se constata el poder que ejerce la motivación extrínseca dejando de lado la importancia del aprendizaje significativo que debe verificarse en el estudiante por medio del proceso y le proporciona más valor a la calificación obtenida mediante un resultado.

Para argumentar lo descrito Hernández y Flores (2008) afirman que cuando el estudiante siente presiones externas como: la imposición de los padres, docentes o autoridades; surge un sentimiento de responsabilidad acompañado de ansiedad, lo cual puede ser perjudicial y acarrear un bajo rendimiento escolar como resultado de la coacción impuesta.

Como consecuencia, para numerosos estudiantes lo más importante es obtener buenas calificaciones sin importar el medio que utilicen para acceder a esto (copia, trampa) y de esta forma alcanzar la nota que permita mejorar su autoestima o que proporcione la satisfacción de sentirse aceptados.

2.3. Motivación por competencias

Las investigaciones realizadas en motivación por competencias de Hernández y Flores (2008) exponen que los estudiantes que se sienten competentes en la ejecución de tareas disfrutan al ejecutarlas y demuestran mayor motivación. Por eso, para garantizar que el proceso enseñanza-aprendizaje sea estimulado adecuadamente para adquirir conocimientos en determinadas áreas, es preciso que los educandos estudien lo que les motive.

Para que exista motivación por competencias hay que fortalecer la empatía y las habilidades sociales, siendo recomendable para ello utilizar diferentes actividades o metodologías prácticas, experienciales y participativas en las que el alumno ejercite las competencias (Torrijos y Martín, 2014).

La motivación por competencias se fundamenta en la necesidad de controlar los resultados y en experimentar la eficiencia en las actividades ejecutadas y fortalecidas con la aprobación de las personas que interactúan con el individuo (Polyte et al., 2015b).

A modo de conclusión, cuando el estudiante está seguro de que tiene las competencias para desempeñar una determinada actividad buscará la forma de superar o resolver la tarea planteada sin importar el esfuerzo aplicado, pero si el alumno no siente la capacidad para solucionar alguna labor se rendirá con facilidad, a veces sin intentarlo, generando frustración, ansiedad y consecuentemente el fracaso.

2.4. Motivación por rendimiento

Las instituciones tienen la obligación de forjar condiciones apropiadas para originar la motivación en los seres humanos que colaboran en ellas. Actualmente se proporciona

importancia solamente a los resultados y no a los acontecimientos positivos que se suscitan en el proceso.

Cuando se valora los eventos positivos originados en el transcurso de las actividades se fomenta una motivación por rendimiento y no por resultados, estas acciones son imprescindibles sobre todo en el proceso enseñanza-aprendizaje donde el estudiante requiere ser motivado y valorado por el esfuerzo (proceso) más no por una calificación (resultado).

El estudio de la motivación es importante ya que permite influir en la eficiencia de la asimilación de los conocimientos, la formación de las habilidades, destrezas, formación del carácter, la moral y la orientación a los estudiantes, por ende el papel docente es una parte primordial, siendo necesario que conozca el nivel de motivación de los estudiantes para intervenir de forma efectiva en su formación intelectual y afectiva (Jaquinet et al., 2016).

Autores como Sánchez y Quintana (2016) señalan que existe una relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico, sin embargo es un tema complejo que viene dado por una serie de factores relacionados con las características de los estudiantes como el tipo de aprendizaje, la relación entre compañeros, la personalidad del docente, el estilo educativo y el esfuerzo de cada estudiante, todo esto vinculado con la utilidad percibida de lo que desean aprender.

En el estudio realizado por Pazo (2015) se evidencia la importancia de generar motivación en los estudiantes, para ello analizan el currículo por motivación que consiste en formar en los alumnos las competencias necesarias para realizar estudios de investigación con la finalidad de beneficiar a la motivación para alcanzar los objetivos esperados e incrementar el rendimiento académico.

3. Contextos de la motivación

La motivación es una fuerza que incita a que los estudiantes permanezcan en la vida académica hasta culminar los estudios, para autores como Torres-Quiroga (2016) este constructo es influenciado por distintos factores como: situaciones personales, sociales, familiares, económicos y gubernamentales. Al respecto la motivación se efectúa en distintos lugares y tiempos, con diferentes protagonistas, en donde cada contexto tiene su propio intérprete, desenlace e influye significativamente en los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

Además, es parte imprescindible en la viabilidad de los procesos de varios sectores y más en lo académico que incluye todos los actores educativos: estudiantes, profesores, padres de familia, autoridades y sociedad.

Para este estudio se nombra dos contextos en los que se hace una descripción para tener una idea sobre el terreno que se está trabajando y los diferentes ambientes en los que se acciona la motivación.

3.1. Motivación en el aula

En el ámbito académico, la motivación es el motor que impulsa a los protagonistas a desempeñarse eficazmente en el rol que cumplen en la cotidianeidad. González (2005) afirma que “la motivación es un factor determinante en el desempeño escolar” de los estudiantes, puesto que incide en el aprendizaje y en el rendimiento académico. Es recomendable que los maestros sean los motivadores de los educandos en las aulas y que los padres-tutores cumplan similar función en los hogares para optimizar el aprovechamiento escolar.

En armonía con la teoría sustentada Guillén (2014) en el artículo sobre las claves de la motivación escolar expone que el maestro es el primer sujeto que debe motivar, porque el estudiante al igual que todos los seres humanos necesita estímulos para adquirir los nuevos conocimientos y de esta forma facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. Al referirse a la motivación explica que la estimulación basada en recompensas y sanciones no cumple con las expectativas esperadas para concientizar al estudiante. Este autor afirma que en las clases se debe promover la motivación mediante claves.

Primero, la curiosidad para focalizar la atención del alumno utilizando presentaciones activas, visualización de vídeos, planteamiento de preguntas, ejemplos de la vida y anécdotas. Segundo, conocer el interés de los alumnos utilizando frases como: “te lo pido porque tú lo puedes hacer”, sin restringirse estrictamente a lo académico. Tercero, fundamentar retos adecuados que le permitan mostrar sus fortalezas, siendo el profesor guía y gestor en el aprendizaje, analizando errores, controlando el estrés, demostrando expectativas positivas. Cuarto, fomentar la autonomía del alumno permitiéndole actuar y ser responsable de sus actos, propiciando la participación activa, admitiendo la creación de normas, elección de problemas, estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, pero guiando siempre el proceso. Quinto, integrar la nueva información con la conocida, reforzando lo aprendido, elogiando al estudiante por el esfuerzo y no por su capacidad; con todo esto se mejora la motivación de logro y la perseverancia para afrontar tareas de mayor complejidad.

En esa misma línea, Beltrán (2003) expone que el docente debe motivar y facilitar instrumentos con el objetivo de crear un ambiente favorable para que se reproduzca óptimamente el proceso enseñanza-aprendizaje. Para Mendoza y Orozco (2009) motivar quiere decir facilitar a los estudiantes las herramientas que provoquen la necesidad de aprender, lo cual es

responsabilidad del docente como proveedor de instrumentos que inciten la motivación en los educandos.

Es decir, el profesor es el actor que tiene la obligación de incentivar la motivación en el aula, posee la facultad de seleccionar las estrategias y técnicas motivacionales adecuadas para fomentarla de acuerdo a la función del marco conceptual, enfoque de la asignatura, estudiante y contexto.

La teoría puntualiza que los docentes deben utilizar técnicas motivacionales como parte de las estrategias de enseñanza para desarrollar la motivación en el aula y así cumplir con las expectativas del sistema educativo que propone una formación de calidad y calidez. Es importante recalcar que todo proceso motivacional toma su tiempo, no se puede ejercer una motivación y esperar que los resultados sean inmediatos, aunque puede haber excepciones; sin embargo, para Tapia (1998) dice que esto requiere de un trabajo planificado y progresivo para lo cual se debe crear un clima motivacional óptimo.

3.2. Motivación en los estudiantes

Para Rius et al. (2014) los alumnos desmotivados no estudian y muestran un bajo rendimiento académico, de allí radica la importancia de promover la motivación para acceder al conocimiento significativo por voluntad propia, de esta manera se influye directamente en la autoestima, el autoconcepto y en las actitudes adoptadas por el educando frente a la sociedad. Tal como lo afirman Mendoza y Orozco (2005), “la motivación es la plataforma que interviene en el rendimiento escolar de todos los estudiantes”. En ese sentido, Carrillo et al. (2009) “aseguran que la motivación es aquella predisposición intrínseca que tiene el educando antes de adquirir un nuevo conocimiento”.

Partiendo de lo mencionado, se confirma que la motivación de los estudiantes es importante para el rendimiento académico, constituyéndose en la base para optimizar el aprendizaje significativo. Por lo tanto, es necesario trabajar en la motivación para que se alcance el éxito en la escuela, tomando en cuenta que éxito no significa simplemente buenas notas, sino aprovechar los conocimientos que adquieren a diario para mejorar la convivencia social, familiar y académica.

En este sentido, Escudero (2010) aduce que logro y motivación son elementos ineludibles que deben existir en el educando para que sienta la necesidad de participar de forma activa en las actividades académicas. Por lo tanto, es necesario trabajar estos aspectos en todos los estudiantes sin discriminación de género o condición social. Además, tener en cuenta el esfuerzo y el progreso fomentando la autoevaluación y enseñando los procesos asociados a la metacognición, transmitir el entusiasmo haciendo uso adecuado del humor, interesarse por los alumnos, reconocer sus logros, fomentar el trabajo cooperativo, utilizar estrategias proactivas, hacer tutorías individuales y grupales.

Por otro lado, para Moreno (2007) es necesario motivar a los estudiantes mediante la autonomía, es decir, dándoles independencia en las actividades que realizan y soltura al momento que tengan que elegir alguna acción. García y Dómenech (1997) aseguran también que es recomendable trabajar desde la motivación intrínseca del estudiante, porque esta parte desde el interior del ser humano, se puede controlarla u orientarla, lo cual, otorga la facultad para ofrecer un esfuerzo extra en el cumplimiento de alguna actividad.

4. Constructos relacionados con la motivación

Con base en la teoría analizada se establece que la motivación influye positiva o negativamente en el ser humano; sin embargo, existen otros constructos como la autoestima, la autorrealización, el autoconcepto y la personalidad que tienen relación directa y que también son relevantes en los comportamientos o actitudes de las personas en la convivencia diaria.

4.1. Autoestima

Madrazo (1998) sostiene que la autoestima es la función que le permite al ser humano valorarse a sí mismo. Dentro de la cual existen aficiones positivas como la confianza y satisfacción y negativas como la desconfianza y la vergüenza. Se alimenta desde los primeros días de vida y es influenciada por los sucesos externos como la aprobación de los semejantes, además es almacenada en la conciencia como la satisfacción de haber ejecutado una actividad eficazmente.

Así mismo, para Vázquez et al. (2004) la autoestima es un constructo transcendental, ya que se relaciona directamente con el estrés y consecuentemente con el bienestar general de las personas. Por esta razón en las investigaciones psicopatológicas adquieren mucha trascendencia.

En cambio para Parra et al. (2004) la autoestima es el cimiento sobre el que se edifica la personalidad desde los primeros años de vida y uno de los predictores fuertes que muestran la estabilidad psicológica en la etapa adolescente y adulta de las personas.

Sobre este aspecto Maslow (1991) afirma que todos los seres humanos necesitan de una valoración de sí mismo (logro de competencias) y de igual forma una valoración externa, es

decir, de las personas con las que convive (reputación, valoración, atención). Además, la autoestima se encuentra en constante movimiento y cambio, depende de la influencia externa o interna (motivación) que recibe la persona.

En la etapa de la adolescencia, según Rodríguez (2012) la autoestima es un factor que ocasiona controversias sobre todo en las actitudes, porque en este lapso los adolescentes se encuentran expuestos a distintos cambios físicos, fisiológicos y emocionales; procuran un cuidado particular, pues la autoestima incide en las decisiones tomadas.

Siguiendo la misma línea teórica, Rice (1997) concluye que al ser la adolescencia la preparación de la persona para ingresar al mundo adulto, es importante formar una identidad positiva, pues a medida que el joven necesita forjar una independencia con los padres, contrariamente requieren un mayor contacto y sentirse aceptados por sus pares.

Por esta razón, según Pinheiro y Mena (2014) los padres deben germinar una base segura fundamentada en el apego, generar competencias sociales como el autocontrol, la empatía y la asertividad; al mismo tiempo los profesores deben incentivar al crecimiento emocional y social, no solo el cognitivo. Así, considerar la influencia que ejercen los pares y la figura del maestro en el contexto escolar, de este modo fortalecer la autoestima de los estudiantes.

Una de las técnicas que recomienda Montero (2011) para fomentar las relaciones entre padres-hijos-maestros y fortalecer la autoestima, es colocar en segundo plano las calificaciones y trabajar primero en valores básicos para los seres humanos, dentro de los cuales se menciona la necesidad de enseñar a los hijos a sentirse orgullosos de lo que son, sus raíces, origen y cultura; así se construye un sentimiento de identidad y autoestima que repercute el resto de sus vidas.

En ese sentido, según Uribe (1999) una autoestima alta genera respeto mutuo, responsabilidad y aceptación; lo contrario a una baja que produce culpabilidad, irresponsabilidad y cohibición; acciones que afectan positivamente o negativamente en el rendimiento académico, social y familiar del estudiantado.

Para fortificar la autoestima según Vitela (2012) se toman en cuenta 10 aspectos: evitar la autocrítica, poner el miedo a un lado, querer lo negativo como parte del aprendizaje, alabarse a sí mismo, confianza en sí mismo, reconocimiento de cualidades, dolores, logros, aprender a soltar, aceptar y solicitar ayuda, emociones que se estudian con la inteligencia emocional.

Dicho de otra forma, maestros, padres de familia y autoridades deben poner atención para no estereotipar a los alumnos y evitar afectar negativamente la autoestima, para esto se deben emprender acciones que comprometan a dar todo lo que esté a su alcance, de tal modo que se garantice el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje.

4.2. Autorrealización

En términos intelectuales, profesionales y sociales, el ser humano al nacer es un sujeto incompleto. Posteriormente las personas se van complementando con distintas competencias adquiridas en la sociedad a lo largo de su vida.

A criterio de Aznar (2009) la persona suple necesidades como el desarrollo e integridad, de tal modo que, poco a poco perfecciona su proyecto de vida que en afinidad con los gustos, vocación, moral, ética, sociedad y valores constituyen la base para auto realizarse.

Por su lado, Gallego (2016) afirma que la autorrealización es un proceso constante porque cuando una persona alcanza la meta que anteriormente era “imprescindible”, al obtenerla surge

otra y así sucesivamente, pues el ser humano es un individuo en constante evolución, “se desarrolla y perfecciona a lo largo de toda la vida”.

De acuerdo a la autorrealización, las personas alcanzan pretensiones, expectativas y necesidades en mayor o menor porcentaje y como resultado se tiene ciudadanos con capacidades heterogéneas en aspectos psicológicos, emocionales, intelectuales, profesionales y laborales.

A raíz de esto, se deduce que cada ser humano cumple un rol en la sociedad. Su incumplimiento origina frustraciones o desmotivación, por eso, según Maslow (1991) se debe trabajar en la autorrealización para promover la estima, la seguridad y el amor por sí mismo. En consecuencia, se asegura que todos los individuos deben alcanzar la autorrealización por medio del esfuerzo, trabajo arduo, sacrificio y perseverancia.

Por esta razón, se debe fortalecer y proponer una educación positiva para asegurar y garantizar el crecimiento personal y el autodesarrollo emocional de los estudiantes. De esta forma conseguir sentimientos de autoconfianza, autonomía y responsabilidad para evitar la frustración y pasiones de inferioridad e insuficiencia.

4.3. Autoconcepto

El autoconcepto de los seres humanos depende del valor estipulado por las competencias adquiridas, influye en la motivación y consecuentemente en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes (Hernández y Flores, 2008).

En ese sentido, Ramos-Díaz et al. (2017) estipulan que, lo que interviene directamente en el concepto que tienen los estudiantes de sí mismo es el rendimiento escolar, siendo un

componente clave para alcanzar la superación académica y posteriormente el éxito laboral conjuntamente con el bienestar personal.

Garrido et al.(2013) señalan que el autoconcepto en los estudiantes, sobre todo en los adolescentes, tiene más inclinación hacia la parte física, se ve alimentado por las habilidades y apariencia externa, ya que en esta etapa están preocupados por los cambios físicos, fisiológicos y emocionales; este factor los mantiene a la expectativa de lo que pasa o pasará en sus cuerpos, por ello es necesario trabajar en el fomento de hábitos saludables, ejercicios y actividades relacionadas a cuidar el organismo.

En conclusión, el autoconcepto de los estudiantes se ve reflejado en el desarrollo de competencias académicas y al mismo tiempo en el aspecto físico, sobre todo en la etapa de la juventud. por ende, se procura trabajar en ambos aspectos para incidir directamente sobre la motivación. En ese sentido, es necesario motivar al estudiante a la adquisición de prácticas que le favorezcan en el ámbito psicológico (motivación) y físico (salud).

5. Motivación y expectativas de aprendizaje

En la sociedad actual todas las personas tienen deseos y anhelos por cumplir algo, pueden ser alcanzables o imposibles dependiendo de la magnitud y la preparación, en la mayoría de ocasiones estriba la experiencia académica o motivacional de cada individuo sumado a las estrategias indispensables para lograrlo.

En el ámbito escolar las expectativas obedecen a las necesidades de cada actor educativo, al tratarse de un estudiante el interés principal es aprobar el año y como consecuencia se asumen los conocimientos interiorizados en este período. Sin embargo, en todos los casos para que el alumno alcance su propósito debe cumplir estrictamente con parámetros ineludibles como: el

planteamiento de metas, la autorregulación del aprendizaje, locus de control y la búsqueda del éxito escolar.

5.1. Planteamiento de metas

Las actividades que cada ser humano se programa ejecutar para alcanzar algo deseado son denominadas como metas. Según Schiffman y Lazar (2010) son la consecuencia del comportamiento de las personas, para proyectarlas y cumplirlas depende de la motivación que cada individuo posee.

Desde este enfoque, se afirma que los seres humanos establecen metas genéricas (satisfacción de necesidades, macro) y específicas (acciones concretas para satisfacer las metas genéricas), las segundas siempre están acompañadas de las genéricas, pero serán posteriores y son estimuladas por una necesidad intrínseca.

Es criterio de Martínez et al. (2016) los estudiantes se plantean diferentes metas denominados propósitos múltiples, que son establecidos de acuerdo a las necesidades; existen metas sociales, que resaltan la aprobación de los pares y metas académicas relacionadas con la responsabilidad o la necesidad de adquirir conocimientos.

Según Rius et al. (2014) cuando los estudiantes alcanzan sus metas se motivan a plantearse límites exigentes, fomentan una cultura de sacrificio y de aprendizaje a través de los retos, lo que influye en el espacio académico del alumno y los prepara para las exigencias que depara la vida y la sociedad.

Las metas según Carlock (2004) no se plantean improvisadamente, siguen un proceso que parte con la estructuración de un listado con todos los propósitos, luego establecer un plan de

acción (cronograma) para proyectar las acciones a ejecutar y posteriormente buscar apoyo, en caso de necesitarlo. Cabe destacar que, en el transcurso del proceso es preciso ejercitar constantemente la motivación.

Si el estudiante desea alcanzar metas académicas debe tener actitudes dinámicas y superar la zona de confort acostumbrada (Martínez y Pantevis, 2010). Esto requiere asumir capacidades en el manejo de técnicas y estrategias de aprendizaje operativamente para resolver las actividades escolares, optimizar tiempo y recursos. Una técnica con buenos resultados para la automotivación es la visualización de la persona cuando alcanza una meta, esa sensación de logro hace que el sacrificio sea más tolerable.

La diferencia se da en los tipos de metas que persiguen los estudiantes, por ejemplo, los de bajo rendimiento no sienten afinidad por ningún tipo de meta y si las tienen, solo persiguen las sociales, a pesar de ello los educandos con alto rendimiento se plantean metas académicas vinculadas a adquirir conocimientos y paralelamente propósitos sociales que les ayuda a ser aceptados por el grupo con quienes se identifican, muy pocos son los estudiantes de este tipo que les interesa simplemente las metas académicas.

Un desafío de los docentes, padres de familia y autoridades es lograr que los estudiantes se planteen metas académicas y sociales al mismo tiempo, para esto es necesario fomentar la motivación con herramientas precisas para ello.

5.2. Aprendizaje autorregulado

Panadero y Tapia (2014) en un artículo sobre el modelo cíclico de Zimmerman, afirman que la aplicación de estrategias de aprendizaje apropiadas para la ejecución de una tarea se da por el

aprendizaje autorregulado, requisito principal para mejorar el rendimiento académico con éxito, pues sirve para los tres niveles de enseñanza educativa.

En referencia al tema, Navea y Varela (2019) obtuvieron como resultado de un estudio correlacional que “el estudiante pone en marcha procesos y estrategias con las que se construye el conocimiento, lo cual está articulado con las demandas de la tarea, sus conocimientos previos, motivaciones y creencias”.

Por otro lado, Daura (2017) al estudiar las estrategias didácticas personalizadas que utilizan los docentes en el aula para favorecer el desarrollo de la autorregulación en los alumnos, elaboró un marco interpretativo que permite comprender el desarrollo de la interacción entre docentes y estudiantes en relación a las estrategias académicas utilizadas, con lo cual afirma que la didáctica personalizada es muy poco utilizada por la individualización del aprendizaje.

Por otro lado, Martínez et al. (2015) afirman que el aprendizaje autorregulado ayuda a los seres humanos a desempeñarse eficazmente en las actividades que ejecutan, además de ser el pilar fundamental de la pedagogía. De la misma manera, entre las capacidades para garantizar una educación de calidad se encuentran la de “aprender a aprender” considerado como un indicador clave para alcanzar el éxito en todos los ámbitos que se desarrolla la persona.

Álvarez (2009) sostiene que la autorregulación del aprendizaje comprende varios aspectos que deben ser estudiados individualmente. Dentro de los cuales se argumenta que es un proceso en el que participa la motivación, la conducta y el contexto donde se desarrolla el ser humano.

Para fomentar este tipo de aprendizaje debe concientizarse en el educando un alto compromiso y responsabilidad, aspectos que se alcanzan con la inserción de la motivación, estrategias de aprendizaje, autoconcepto, autoestima, hábitos de estudio e inteligencia emocional, entre otros,

en las actividades del ser humano (Peña, 2013). En este sentido la autorregulación del aprendizaje es la forma en que los estudiantes demuestran la suficiente madurez académica para resolver autónomamente los problemas presentados que pueden ser académicos, sociales o familiares.

Por eso es importante enseñar al alumno a generar un aprendizaje autorregulado, el mismo que se da en tres fases: planificación (análisis de la tarea, creencias auto motivadoras), ejecución (autocontrol y auto observación) y autorreflexión (auto juicio y auto reacción). De este modo se promueve actividades autónomas y se obtiene un desempeño eficaz en los estudios. Por esta razón, se asevera que es importante trabajar en el ámbito del aprendizaje autorregulado desde las aulas.

Para que se produzca la autorregulación debe existir el conocimiento oportuno de las estrategias de aprendizaje, solo así el estudiante tendrá la capacidad de planificar, elaborar, ejecutar, controlar y evaluar los resultados de las actividades desarrolladas (Zilberstein y Olmedo, 2014), de esta forma generar la madurez metacognitiva que es la capacidad de encontrar, examinar y fiscalizar los lineamientos que se requieren en el proceso del aprendizaje, mismos que deben partir desde la motivación y la inteligencia emocional.

5.3. Locus de control

Según González-García et al. (2017) el Locus de Control (LC) determina la forma de comportamiento del ser humano y se refleja en las reacciones causadas de los individuos. Para Mayora-Pernía y Fernández (2015) el LC se analiza desde varias dimensiones y depende del contexto en el que se desarrolla el sujeto (interno o externo).

Se ratifica que las personas con un LC interno positivo demuestran un buen rendimiento académico, mientras que los que tiene un LC externo negativo muestran un bajo rendimiento, expresado, en otros términos, está relacionado directamente con el desempeño de los estudiantes en todos los ámbitos.

5.4. Búsqueda del éxito y el miedo al fracaso

Para Escudero (2010) el miedo al fracaso está presente en todos los individuos de la sociedad y no importa la condición social con la que se identifiquen, por eso es necesario aprender a canalizar los temores que son perjudiciales para la salud de las personas. Esta emoción se genera en todas las etapas de la vida y más aún cuando todavía no se alcanza la madurez psicológica, por ejemplo, en la adolescencia el miedo al fracaso se fundamenta en la no aceptación del grupo con el que se identifica el sujeto, por esta razón los estudiantes con la necesidad de ser aceptados en un determinado colectivo acceden a ejecutar acciones que pueden perjudicarles permanentemente.

Sobre el fracaso escolar, Fernández (2006) afirma que tiene relación directa con la falta de experticia en la utilización de estrategias de aprendizaje, por eso los escolares para alcanzar el éxito deben adoptar las herramientas necesarias que se logran con la práctica y motivación que es relativa a los beneficios alcanzados.

Según los estudios de Pérez y Beltrán (2014) el fracaso escolar o los problemas en el aprendizaje son notorios en la etapa de la adolescencia por ser un período en el que resaltan los factores socioemocionales y fisiológicos del ser humano. Adicionalmente, Urquijo (2002) deduce que para conseguir el éxito académico es preciso encontrar la armonía en el ámbito escolar, social e individual, por eso es importante ejecutar un trabajo colaborativo proyectado

en la práctica de actitudes y hábitos positivos. Torres et al. (2009) enfatizan que el fracaso escolar es consecuencia de la falta de hábitos de estudio.

En las instituciones educativas se aprecia tres tipos de estudiantes: los que alcanzan el éxito (alta motivación y autoconfianza), los que asienten el fracaso (renuncian a la voluntad de aprender) y los que evaden la frustración académica (poca cooperación, plagio, baja autoestima, miedo a quedar mal).

Cuando un alumno fracasa se crea la incertidumbre sobre la capacidad intelectual, perjudica la autoestima, autovaloración, autoconcepto y todas las opiniones propias. Consecuentemente, con resultados negativos como hacer el mínimo esfuerzo, pues ¿para qué esforzarse, si el resultado es el mismo? Se aprecia una disminución en la entrega intelectual del alumno al proceso enseñanza- aprendizaje, lo cual, tiene relación con lo expresado por Edel (2003) quien afirma que en la vida del estudiante el esfuerzo no es garantía de éxito, pues los maestros no valoran la entrega.

6. Rendimiento académico

El conocimiento adquirido por los estudiantes se ve reflejado en el desempeño y las competencias académicas que, a su vez se manifiesta en las calificaciones, a partir de allí, surge la siguiente pregunta reflexiva: en caso de existir notas bajas; ¿existe un aprendizaje reducido? (Cantú, 2004).

El rendimiento académico es un aspecto relevante que integra a todos los actores educativos; sin embargo, no se llega a un consenso en la forma de calcularlo, ya que algunos especialistas afirman que debe hacerse al evaluar aspectos cognitivos, mientras que otros opinan que no es necesario, lo importante es promocionar las competencias, pues la sociedad globalizada actual

necesita de profesionales competentes que puedan hacer frente a las distintas demandas (Camacho-Miñano y Campos, 2014).

Habitualmente, el bajo rendimiento académico es un problema preocupante en las instituciones educativas y afecta las relaciones sociales de los estudiantes perjudicando el desarrollo emocional (Garzón y Martínez, 2014). Por esta razón, es necesario buscar una interrelación armónica entre lo académico, emocional y social, puesto que el aprendizaje se refleja en las calificaciones.

Varios actores y factores intervienen en el rendimiento académico, entre estos se encuentran los profesores, familia, sociedad, aptitudes, inteligencia emocional, motivación, entre otros (García et al., 2000). Aunque para Campaña-Jiménez et al. (2019) los docentes tienen la responsabilidad de buscar la metodología para que el estudiantado adquiera las competencias sociales y emocionales para desenvolverse en la sociedad.

Desde otra perspectiva, en el ámbito escolar el predictor confiable para el rendimiento académico es el rendimiento escolar antepuesto, es decir que los estudiantes de acuerdo al desempeño obtenido en años anteriores van creando un estereotipo relacionado con un patrón para tiempos posteriores. Por ejemplo, en cada curso se conoce a los alumnos que tienen notas bajas, mediocres o altas, los que copian y los que no tienen interés por las evaluaciones y tareas.

Antecedente que influye inconscientemente en la discriminación y formación de pequeños grupos dentro del aula, lo cual en algunas ocasiones es fortalecido por los docentes, situación que perjudica directamente a la motivación y la inteligencia emocional del alumnado con bajo rendimiento académico.

Esto puede reflejarse en el efecto Pigmalión planteado por Rosenthal y Jacobson en 1968 (como se citó en Weinstein, 2018) pues según estos autores, las expectativas de los profesores influyen drásticamente en el rendimiento académico de los discentes, de tal manera que sirve de plataforma para que el alumnado alcance con las metas trazadas (Mengqian, 2016). Incluso existe estudios como los de Szumski y Karwowski (2019) quienes afirman que las expectativas de los maestros pueden influir por un largo período de tiempo.

A modo de reflexión, el bajo rendimiento se da por varios factores y en diferentes contextos, lo cual incide en la parte académica, emocional y social, por esta razón es importante el compromiso de toda la comunidad educativa para buscar la solución al problema.

A pesar de ser un inconveniente permanente en todas las épocas, entidades educativas y todos los niveles, se cree sustancial buscar alternativas que ayuden a solucionar la problemática, esto conlleva a comprender que más allá de una baja o alta calificación existen aspectos más trascendentales para el desarrollo integral del ser humano que sobrepasan un promedio y se fundamentan en emociones y en motivaciones que permiten que las personas adquieran competencias para responder eficazmente a las exigencias que demanda la sociedad actual en todos los ámbitos en los que puede desenvolverse el sujeto.

CÁPITULO 2. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE: COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

1. Estrategias de aprendizaje cognitivas

Las estrategias de aprendizaje cognitivas son utilizadas para entender los nuevos conocimientos, es decir, proporcionan destrezas en competencias para procesar, estructurar, almacenar y manipular la nueva información.

Beltrán (1998) afirma que las estrategias cognitivas se encuentran relacionadas con: sensibilización (motivación, actitudes y emoción), atención (global, selectiva y sostenida), adquisición (selección, repetición, organización y elaboración), personalización (creatividad, pensamiento crítico y autorregulación), recuperación (búsqueda dirigida y búsqueda al azar), *transfer* (alto y bajo nivel) y evaluación (inicial, final, normativa, criterial).

En este sentido, Salvador (2009) plantea que se debe fomentar el razonamiento conjuntamente con la colaboración de los estudiantes y maestros en las actividades escolares planificadas para el provecho del aprendizaje. El docente debe proporcionar al estudiante el papel principal para la toma de decisiones, de esta forma forjar habilidades sobre la selección de estrategias con la práctica.

Así mismo, Dorrego (1997) afirma que este tipo de estrategias le permiten al estudiante desarrollar habilidades que le ayudan a seleccionar, procesar y recuperar información requerida para el cumplimiento de las actividades. En otras palabras, éstas se insertan en los métodos que se utilizan para aprender (atención, patrones, codificación, elaboración), para recordar (adquisición, retención, evocación) manejadas para solucionar inconvenientes y las que se manipulan para la autorregulación (metacognición).

De la misma forma, coinciden Riveiro y Suárez (2013) al afirmar que las estrategias cognitivas le dan al alumno la posibilidad de aprender, recordar y entender los conocimientos propuestos por el docente. Adicionalmente, estos autores comprueban que en este grupo se encuentran las estrategias de repetición, que ayudan a recordar la información recopilada, para luego utilizarla cuando sea necesaria; las de organización, que estructuran la información para después utilizar de acuerdo al objetivo planteado y las de elaboración, que es cuando se completa la nueva información tomando en cuenta la que ya se tenía.

Además, Pérez y Beltrán (2014) afirman que dentro de las estrategias cognitivas se localizan: la selección que se utiliza para diferenciar las fuentes de información; comprensión, usada para entender y reflexionar con el material informativo; memoria manipulada para retener y almacenar la información; recuperación que se maneja para recobrar la información almacenada e integración, adoptada para comprender las relaciones entre lo aprendido y lo que se va a aprender, como parte del proceso.

2. Estrategias de aprendizaje metacognitivas

Actualmente las estrategias de aprendizaje metacognitivas son estudiadas con mayor énfasis, ya que según Cerchiaro et al. (2011) su adiestramiento promueve diferentes destrezas como solución de dificultades, mejoramiento de la memoria, aumento de la atención, mejor razonamiento, autorregulación, entre otras.

Este término procede de la palabra “meta” que significa “más allá” o a su vez control y del latín “*cognoscere*” que quiere decir “conocer” (Cerchiaro et al., 2011) de esta forma, se obtiene que al decir “metacognición se refiere al conocimiento y control de algo”. Es por eso que al

expresar estrategias metacognitivas se habla sobre los procesos de control para adquirir el conocimiento.

Las estrategias de aprendizaje metacognitivas según Martínez (2007) son las destrezas que ejecutan los alumnos previamente, durante y posteriormente al proceso enseñanza aprendizaje que es inducido para la adquisición de los conocimientos. Este tipo de habilidades ayuda a que el estudiante comprenda los objetivos que tienen las tareas, controlen el progreso y finalmente reajusten las estrategias utilizadas en caso de ser necesario. Al brindar al estudiante habilidades de control, monitoreo y evaluación se suministra la posibilidad de evaluar la concordancia del proceso y los objetivos planteados.

De igual manera, para Moreno (2007) la metacognición tiene resultados efectivos en lo que se refiere a la adquisición de sapiencias, ya que extiende la capacidad de valorar las estrategias utilizadas y fortalecer la aptitud en la consecución de conocimientos que necesita el individuo. Como resultado se produce un aprendizaje eficaz, puesto que el estudiante adquiere destrezas para ejecutar procedimientos específicos, controlar y orientar las estrategias, es decir, cómo, cuándo y por qué aplicar las estrategias y además reforzar los primeros conocimientos.

Siguiendo la misma ruta Rodríguez y García-Merás (2005) afirman que las estrategias metacognitivas proporcionan al estudiante habilidades para regular el autoaprendizaje, ya que ayudan a la planificación y aplicación de estrategias para controlar el proceso y así encontrar las fallas.

Por su parte Riveiro y Suárez (2013) afirman que este tipo de estrategias le brindan al alumno información sobre sí mismo, esto da como resultado la motivación para el auto aprendizaje y

en respuesta a esto, incremento positivo en todos los aspectos del área emocional, produciendo un mejor desempeño en la parte académica.

De la misma manera, coinciden Gallegos et al. (2014) al afirmar que estas estrategias son fundamentales para desarrollar absolutamente todas las tareas académicas, sobre todo las que tienen que ver con resolución de conflictos. Puesto que todas las actividades presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje tienen necesariamente unos objetivos y para cumplirlos se necesita de un sumario en el que se pueda controlar, monitorear y evaluar el procedimiento.

Por esta razón según Tamayo (2005) es necesario entrenar a los educandos en la aplicación de estrategias metacognitivas para fomentar la autorregulación en el proceso enseñanza aprendizaje y así garantizar que la elaboración de las actividades académicas sean ejecutadas dentro de los parámetros que el nuevo aprendizaje requiere.

De la misma manera, Martínez (2007) explica que los estudiantes que tienen mayores habilidades metacognitivas pueden resolver sus tareas escolares y controlar las estrategias que necesitan para cumplir las metas en la academia, esto proporciona buenos resultados en la adquisición de conocimientos y en consecuencia un buen rendimiento académico.

Fundamentados en la teoría analizada se deduce que los estudiantes que aprenden a manejar las estrategias metacognitivas son capaces de aplicar un aprendizaje reflexivo, comprenden lo que pueden hacer, adaptan las estrategias que le ayudan a desarrollar tareas y finalmente son capaces de analizar soluciones a las dificultades.

Para Beltrán (1998) las estrategias metacognitivas son de conocimiento (persona, tarea y estrategia) y de control (planificación, regulación y evaluación). En consecuencia, se afirma que deben articularse las estrategias cognitivas y metacognitivas para obtener un aprendizaje

significativo en el que tiene que estar la predisposición y actitud para aprender en un determinado tiempo, aflorando así una interacción entre docente, alumno y material educativo (Rodríguez, 2004).

Con base en esto, se concluye que para ejecutar correctamente las estrategias metacognitivas es importante adoptar habilidades de planificación, control, evaluación; procesos indispensables para generar y provocar el conocimiento en el estudiantado.

3. Técnicas de estudio

Para Calero (2009) el uso de las técnicas de estudio ayuda a aprovechar de forma eficiente el tiempo, además promueve la concentración, análisis, síntesis, memorización y la asimilación de los nuevos conocimientos, aspectos trascendentales en el correcto desenvolvimiento del alumno en el proceso enseñanza aprendizaje.

Para que las técnicas cumplan con su función es imprescindible imponer la responsabilidad como punto de partida, en caso de ausencia de este valor es posible que no exista la obligación a cumplir de manera óptima las actividades académicas. A partir de la responsabilidad se debe fomentar el uso de técnicas de estudio, ya que estas herramientas mejoran y promueven el aprendizaje, por lo que el educando debe conocerlas y aplicarlas en sintonía con las necesidades que se presentan en el contexto educativo (Sebastian et al., 2018).

El momento en que el estudiante tenga la pericia para aplicar correctamente las técnicas de estudio en relación con las necesidades de su aprendizaje logrará optimizar tiempo y recursos, lo que conlleva a la adquisición de aprendizajes significativos necesarios para desarrollarse en la colectividad. Fundamentados en esto, se enfatiza que los profesores deben incentivar la

implementación y la utilización de las diferentes técnicas de estudio por medio de la repetición en la praxis.

3.1. Técnicas de selección

Entre las técnicas para seleccionar los contenidos necesarios en la resolución de actividades se encuentran según Beltrán (1998) “el subrayado, el resumen, el esquema” (p. 121), por lo que el estudiante deberá seleccionar la que necesite según el resultado de aprendizaje que requiera alcanzar.

3.1.1. Subrayado

Consiste en destacar partes del texto y clasificar la información que el lector cree importante (Beltrán, 1998), ya que si el estudiante señala detalles en un texto los recordará. (Jiménez y O’Shanahan, 2008; Tejedor-Tejedor et al., 2008) la describen como uno de los métodos que favorece a la concentración.

De la misma manera, Herrada-Valverde y Valverde (2018) sostienen que el subrayado ayuda a destacar la información que según el criterio y necesidades del estudiante puede ser útil para la adquisición de los nuevos conocimientos o para la toma de decisiones posteriores, coincidiendo con la afirmación de Beltrán (1998).

Por lo tanto, es importante ejercitarse en esta táctica utilizándola conforme al objetivo planteado y modificándola de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, siendo prudente realizar una práctica frecuente. Para ejecutar esta técnica primero se debe hacer una lectura comprensiva de todo el documento en estudio, luego resaltar las ideas principales y las secundarias con diferentes colores.

En conclusión, la práctica de esta técnica desarrolla paralelamente destrezas de análisis, observación, repaso, lectura, comprensión, reestructuración de ideas; con lo que el estudiante asume los nuevos conocimientos autónomamente. Entre las ventajas que se obtiene al aplicarla se encuentra la optimización del tiempo, además se consigue una fuente de consulta para fechas posteriores a su aplicación.

3.1.2. Resumen

Esta técnica es importante en el aprendizaje, ya que organiza la información relevante. Además existen reglas que ayudan a desarrollarla con precisión, entre estas están: eliminar lo insignificante, deshacer lo repetitivo, reemplazar varias palabras con una sola y finalmente redactar la idea principal o inventarla (Beltrán, 1998).

Para investigadores como Álvarez (2007) este tipo de técnica se utiliza tanto en el ámbito académico como en el social; sin embargo, no es instruida formalmente, pues se asume que al saber leer y escribir se puede aplicar esta habilidad sin problemas.

La técnica mejora la comprensión del tema porque se puede compendiar de forma rápida y completa las ideas principales conjuntamente con las secundarias en un texto, de esta forma surge un nuevo documento con las propias palabras de la persona que elabora el resumen.

De la misma manera, Sebastián et al. (2018) coinciden en que el resumen consiste en sintetizar la información con rapidez al utilizar las propias expresiones, lo que basta es cumplir con los lineamientos básicos de esta técnica como: matizar las ideas principales y secundarias, además se debe organizar por partes y evidenciar lo más sobresaliente de cada una.

Por esta razón, Álvarez (2007) en su investigación sobre el resumen, explica que resumir no es una actividad fácil, puesto que se precisa una serie de operaciones cognitivas y lingüísticas en

las que se debe organizar, reformular y reescribir el mismo texto varias ocasiones hasta convertirlo en un escrito breve, coherente y adecuado. Por eso es necesario aplicar apropiadamente una paráfrasis literal corta, equivalente e informativa con la finalidad de comprender textos complejos, analizar información y segregar datos para reproducirlos de forma precisa y concisa.

Por otro lado, autores como López (2014) destacan que para redactar un resumen eficaz se deben implementar una serie de pasos como: la lectura comprensiva, la elaboración de un organizador gráfico y finalmente la redacción del escrito. De esta manera se puede cumplir particularidades como la de ser preciso y conciso, esto brinda al estudiante la posibilidad de repasar de lo que ha leído atentamente y alcanzar los conocimientos que los objetivos del estudio obligan. Cabe puntualizar que esta técnica proporciona excelentes resultados siempre y cuando la asignatura se preste para aplicarla.

3.1.3. Esquema

Según la RAE (2019) este término proviene del latín *schema*, al trasladar y analizar este vocablo a la parte académica significa hacer un resumen de algo tomando en cuenta solo lo más relevante según lo requerido por el estudio.

Para Beltrán (1998) con esta técnica se puede organizar y recordar los contenidos estudiados. Por ejemplo, la Universidad de Extremadura en su página de servicio de bibliotecas expone que el esquema es una expresión gráfica del subrayado en la que se desataca las ideas principales, secundarias de forma simplificada, coherente y subordinada, lo cual brinda la facilidad al estudiante para aprender de forma precisa y rápida.

Pues el esquema se caracteriza por ser breve, estructurado y se lo puede representar también por medio de símbolos. Además, existen diferentes tipos como llaves, flechas, diagramas y numéricos, letras o mixtos.

Sobre este tema Sebastian et al. (2018) afirma que al aplicar esta técnica el alumno tiene la posibilidad de ejercitar habilidades como la lectura atenta, concentración y memorización de conceptos, además al utilizar signos y números se promueve el razonamiento lógico.

De la misma manera, para Ávila (2005) el esquema es una técnica que brinda a la persona que lo aplica seguridad y agilidad en el campo académico, por lo que es recomendable sobre todo para el área de matemáticas o asignaturas que tengan que ver con números.

Por otro lado Arias (2010) dice que el esquema es el proceso ineludible para realizar una síntesis, antes de elaborarla siempre se debe utilizar esta técnica, pues, es un procedimiento que proporciona un producto.

En conclusión, esta técnica es una representación jerárquica y concisa de un texto en donde se destaca las ideas principales y secundarias, cumple con características de brevedad, estructura y simbolismo, aspectos importantes en el repaso de algún tema en estudio.

3.2. Técnicas de organización

Según Beltrán (1998) la organización consiste en relacionar o conectar la información obtenida coherentemente. Esta práctica permite que el estudiante aprenda y recuerde al mismo tiempo. Existen algunas técnicas entre las que se destacan las siguientes:

3.2.1. Red semántica

Para autores como Fraijo-Sing et al. (2018) esta técnica evalúa subjetivamente contenidos de manera constructiva. Mediante la relación de conceptos se obtiene información de concepciones y percepciones asociadas desde la memoria de los estudiantes sobre el tema o problema en estudio.

Para Garófalo et al. (2015) este tipo de técnica consiste en elaborar empíricamente una representación gráfica de lo que un sujeto entiende o conoce sobre un tema específico. Son utilizadas con frecuencia en el campo de la lingüística, puesto que analizan la eficacia de la comunicación entre las personas.

Bajo esta percepción, Flores-Kanter et al. (2018) mencionan que la técnica ayuda a acceder al conocimiento que poseen los individuos sobre un contenido teórico impartido o por impartirse. Es decir, es útil para ejecutar un diagnóstico inicial o final mediante la relación de ideas o palabras.

Expresado de otra manera, se fundamenta en desintegrar un contenido y luego conectarlo internamente jerárquicamente. En este sentido se debe identificar las ideas principales y conectarlas a ideas secundarias por medio de flechas. Es decir, esta técnica permite verificar los conocimientos previos o adquiridos relacionados con una temática específica, parte de la percepción y concepción del sujeto que elabora la red semántica en relación al tema en estudio.

3.2.2. Estructuración de textos narrativos

Para estudiar mediante esta técnica es preciso elaborar una narración organizada y secuencial de acciones relacionadas con la temática, se caracteriza por ser de fácil comprensión y es

aplicable a todas las edades sin necesidad de preparación previa como lo requieren otro tipo de redacciones (Domínguez et al., 2016).

Sobre este aspecto Novoa et al. (2018) afirman que se la puede fortalecer mediante la elaboración de mapas mentales, siendo posible describir un contenido por medio del diseño de dibujos, esto facilita el entendimiento desde la perspectiva o comprensión de la persona que desarrolla el mapa para transformarlo en texto narrativo, lo que permite estudiar y memorizar argumentos por medio de la repetición.

Bajo este punto de vista Ochoa-Angrino et al. (2010) sostienen que existen estrategias metacognitivas para fomentar esta técnica, destacan que depende del contexto cultural en el que se la quiere impartir, su ejercitación trasmite valores, imparte conocimientos, fortalece la memorización, comprende espacios temporales y sobre todo mejora las capacidades comunicativas.

Es decir, a más de aprender mediante la redacción de acontecimientos o contenidos organizados jerárquicamente con la redacción, se provee de otro tipo de competencias que se encuentran implícitas en la ejecución de la técnica desde la concepción del aprendizaje para la vida.

3.2.3. Estructuración de textos expositivos

Según Llamazares (2015) los textos expositivos activan los conocimientos previos que tienen los estudiantes en la ejecución de alguna tarea específica; por lo tanto, es una propuesta clave en los procesos aplicados para la comprensión lectora, lo cual es indispensable puesto que el lector interioriza, interpreta o analiza conocimientos expuestos en el proceso.

En este sentido, los textos expositivos son los más utilizados en la sociedad actual, ya que son implementados en todos los medios y formas de comunicación, por ejemplo, revistas, periódicos, blogs, publicidad, entre otros, ya sean físico-papel o digital-virtual (Pérez et al., 2016). Al tener un alto índice de uso es preponderante fortalecer esta técnica con la finalidad de mejorar su consumación en todos los aspectos, además de ser útil como técnica de estudio.

Investigadores como Cano (2015) proponen que para elaborar textos expositivos se puede aplicar una serie de estrategias como: seleccionar la información, elaborar subtítulos, identificar la idea principal, exponer la temática, resumir la información relevante y construir señalética que destaque características importantes del texto a exponer.

Además, es preciso descomponer la información recopilada a manera de árbol, de tal forma que se conecten mediante líneas las ideas que tengan relación o interrelación, así la persona que expone o lee, explica los contenidos articulados sistemáticamente.

3.2.4. Estructuración espacial

Esta técnica consiste en encontrar objetos desde la posición actual del sujeto, para esto se ejecuta relaciones fundamentadas en la orientación, localización y distancia; se recalca que la destreza es adquirida progresivamente en el desarrollo físico y psicológico a medida que crece corporalmente; sin embargo, es posible fortalecerla mediante ejercicios paulatinos como descripción de cuentos, análisis de pinturas, realización de esculturas o maquetas, entre otros (Antón y Gómez, 2016).

Desde un ámbito más amplio para desarrollar una estructura espacial se debe descomponer el espacio en escalas en relación con la necesidad del sujeto y el ambiente en el que se pretende aplicarla. Es utilizada también para el estudio de la sociedad en distintas etapas y lugares, parte

desde lo local hacia lo global, conecta los comportamientos de las personas con zonas, eventos y tiempo (Trucco, 2015).

En el caso de implementar esta técnica vale considerar que según estudios desarrollados sobre estructura espacial por Parra et al. (2015) el sexo masculino tiene mejores puntuaciones en este aspecto sobre el femenino, lo que puede estar relacionado con diferencias neuroanatómicas entre ambos sexos, esto es corroborado por Ávila (como se citó en Parra et al., 2015). De la misma manera existe diferencias entre estudiantes que asisten a instituciones públicas y privadas, dentro de las que se destacan las privadas sobre las públicas, lo que puede ser el resultado de que en las privadas se oferta mejores procesos en el desarrollo del aprendizaje (Zambrano, 2020).

Al aplicarla como técnica de estudio radica en hacer una descripción espacial del objeto investigado, por ejemplo: la puerta de la casa es de color café, en la entrada se encuentra un *hall* con piso de color marrón, tiene una sala enorme con un juego de sala amarillo, a continuación, está un bar de pino que está abastecido por varios licores nacionales e importados como cerveza, whisky y vodka. Lo descrito anteriormente genera la memorización de eventos conectados al espacio y al tiempo, lo cual es útil en los aprendizajes escolares.

3.2.5. Estructuración procedimental

La estructuración procedimental se basa en organizar y dividir contenidos o información en forma de procesos a seguir, de tal manera que se pueda guiar a un individuo o grupo de personas con el alcance de pasos o métodos explicados de manera sistemática.

Técnica aplicada en varios campos sobre todo en la capacitación de personal novato en alguna área específica, pues, mediante la estructuración procedimental se evita un sinnúmero de

accidentes e incidentes. Por ejemplo, en medicina se utiliza como una estrategia de enseñanza activa porque se aplica en un ambiente similar a la realidad en donde el alumno guiado por el docente puede enfrentar y manejar situaciones a través de la ejecución estricta de esta técnica (Ramos, 2018).

De la misma manera, en el campo del deporte se utiliza esta técnica para evitar lesiones en los deportistas, ya que, se explica paso a paso los procesos a cumplir dependiendo de las necesidades de cada disciplina, recalando que el acatamiento de los procesos provee excelentes resultados, puesto que la estructuración procedimental es elaborada con base en conocimientos y experiencias (Serra-Olivares et al., 2015).

De esta manera se enumera las utilidades de la técnica de estructuración en las distintas áreas como en el manejo de talento humano en la empresas (Del Río y Velásquez, 2015) o en el ámbito de la jurisprudencia donde la estructura procedimental es la base de la garantía de la justicia (Ragone, 2018) todo esto confirma que la técnica se utiliza en todas las áreas sin excepción.

En el campo educativo se aplica en el estudio de todas las asignaturas, ya sea para aprender contenidos, alcanzar hábitos o simplemente ejecutar alguna estrategia o técnica inserta en la cotidianidad de los procesos educativos.

3.2.6. Clasificación

La técnica de la clasificación es utilizada en todos los ámbitos desde las instituciones transnacionales hasta en el hogar, por ejemplo, un establecimiento institucional se encuentra dividido en departamentos y estos en sub departamentos en donde cada uno cumple una función específica, lo mismo sucede en una casa.

Desde este aspecto, la clasificación posibilita la organización de la información de tal manera que el sujeto que la aplica tiene acceso a lo que requiere de forma rápida y confiada, adaptándose a todas las áreas y la ejecución depende de la pericia del individuo que la utiliza. Para su efecto es preciso categorizar la información de acuerdo al área, necesidades y prioridades (Grimaldo, 2017).

Actualmente, las bondades ofrecidas por la tecnología ofrecen varios métodos de clasificación virtual mediante software gratuitos en la red; sin embargo, la persona que requiere aplicar la técnica debe hacerlo considerando aspectos comunes para la utilización de la información (Cevallos y Gordón, 2019). Se puede crear algoritmos que clasifiquen información sobre cartografía, medio ambiente, sociología, política, entre otras, que pueden utilizarse en la elaboración de mapas, prevención de riesgos, impacto de acciones, estudios del medio ambiente, entre otros (Murillo y Ortiz, 2019).

Aplicar esta técnica consiste en distribuir los contenidos de estudio de acuerdo a relaciones e interrelaciones de lo que se necesita estudiar, por ejemplo, en el campo de la investigación se debe clasificar la información de acuerdo a los objetivos, problemática y toda la estructura de la indagación. Además, en el ámbito educativo se recomienda la utilización de “taxonomías, tipologías o clasificaciones pluridimensionales” (Beltrán, 1998, p.144).

3.2.7. Mapa Semántico

Desde la perspectiva de la conceptualización la semántica trata estudios de procesos cognitivos, definición de enciclopedia, contenidos teóricos estudiados para encontrar su veracidad y la desambiguación de textos difíciles de entender (Eco, 2018).

Técnica que se deriva de la conformación de componentes que deben ser articulados lógicamente mediante teorías o conceptos que definan los elementos estudiados. Una de las características es la creatividad de su ejecutor para relacionar contenidos relevantes, aunque esto se delimita por el valor y la importancia otorgada a la información por la persona que elabora el mapa.

El beneficio se eleva cuando es utilizado como recurso metodológico para explorar el significado de componentes que pueden clasificarse por medio de la conformación de categorías. Adicionalmente, a través de la elaboración de mapas semánticos se asocian contenidos fundamentados en las sapiencias que se quieren estudiar, fomenta la comprensión, la investigación, el descubrimiento, el análisis y la interpretación entre distintos conocimientos relacionados por la red semántica (Castañeda, 2016).

Para autores como Martos-Núñez y Martos-García (2016) con los mapas semánticos se vinculan aspectos lingüísticos y psicológicos, depende de la perspectiva del individuo que aplica la técnica considerada como una ruta a seguir para llegar a la adquisición o estudio de conocimientos, tiene mucho que ver la utilidad del organizador gráfico.

Finalmente, para elaborar un mapa semántico es necesario seleccionar y organizar la información, relacionar cada uno de los componentes desde el tema principal, temas secundarios y la conceptualización obligan a que el estudiante aprenda y fortalezca aspectos concernientes con la investigación, comprensión, análisis, descubrimiento y creatividad.

3.2.8. Mapa Conceptual

A lo largo de la historia según Pedrajas et al. (2015) los mapas conceptuales son usados en todos los niveles de la educación, desde inicial hasta posgrados, pues al ejecutarlos se puede

establecer, condensar e informar sobre temas específicos, ya que, mejora la comprensión del texto en estudio.

Para elaborar un mapa conceptual según Sebastian et al. (2018) es preciso elegir palabras claves para representar el texto, construir enlaces entre los conceptos elegidos y exponer el contenido en estudio. Al mismo tiempo, los enlaces deben conectarse entre los términos de manera que el lector entienda lo expuesto.

Aunque, hay una gran variedad de aplicaciones gratuitas en el internet para la elaboración de mapas conceptuales, el alumno debe tener la capacidad de cumplir con los lineamientos establecidos porque puede confundir su elaboración con otras técnicas como los mapas mentales o semánticos.

Finalmente es importante recalcar que un mapa conceptual según Blanco (2001) debe cumplir con tres parámetros básicos: jerarquía, palabras claves y enlaces. Para elaborarlos se los debe repetir las veces que sea necesario, es más, el mapa conceptual se lo utiliza con diferentes fines, por ejemplo, como instrumento de diagnóstico, análisis o evaluación.

Por su parte Almenara (2015) afirma que la importancia de los mapas conceptuales se basa en recursos didácticos que desarrollan habilidades cognitivas (análisis de información), metacognitivas (reflexión para la autorregulación) y la construcción de nuevos conocimientos (aprendizaje).

En función de la teoría expuesta, se deduce que para verificar la consistencia del mapa conceptual es importante analizar que las proposiciones tengan relación entre los conceptos y que estén unidos por líneas y palabras de enlace, además es necesario revisar correctamente la jerarquía y subordinación de conceptos específicos mediante palabras claves.

Es decir, con esta técnica se representan relaciones entre conceptos en forma de proposiciones sin importar la extensión del texto, pues, el concepto queda reducido a palabras claves. Por esta razón, el mapa conceptual es una herramienta que proporciona grandes ventajas, por medio de su implementación se llega a obtener el aprendizaje significativo con facilidad.

3.2.9. Heurística

Este término proviene del griego “*heuriskein*” y significa hallar, inventar. Al ser utilizada como palabra sustantiva se la entiende como el arte o la ciencia del descubrimiento, pero al usarla como adjetivo representa estrategias o técnicas para concluir o proporcionar la solución sobre un problema planteado, puesto que se fundamenta en la reflexión cimentada en alguna teoría o experiencia para alcanzar un conocimiento (Lozada, 2019).

Bajo esta perspectiva, se afirma que la técnica puede considerarse como un proceso a seguir para resolver eficazmente un problema planteado, pues con base en la heurística se busca ideas de otros lugares para ser aplicados en el contexto en donde se suscita el problema, para lo cual, se utiliza la analogía y la reducción como medios y vías de solución. Los pasos mencionados se establecen al proponer preguntas, ubicar el problema principal, reducir datos, formular el problema y proyectar posibles problemas con relación al principal para encontrar supuestas soluciones (Pont, 2019).

La técnica de la heurística es utilizada en distintos campos sobre todo en la investigación de todas las áreas, ya que al aplicar procesos simples no demanda complicación en su ejecución; además, provee al ejecutor las respuestas para dar solución a problemas (De Souza et al., 2017). Por esta razón, es útil como técnica de estudio en el campo educativo.

En el ámbito de la educación Beltrán (1998) plantea esta técnica para mejorar los procesos de estudio y perfeccionar el desenvolvimiento académico, para esto la divide en cinco partes: central, conceptos clave, método de investigación, objetivos y juicios de valor. De tal manera que al aplicarse en los procesos educativos motiva la adquisición del aprendizaje a través de la investigación y el análisis crítico.

3.3. Técnicas de elaboración

Se basan en conectar frases o imágenes para retener el aprendizaje a largo plazo (Beltrán, 1998). Consiste en agregar información a la indagación obtenida y con base en esto mejorar el conocimiento y fortalecer el recuerdo de lo aprendido, pues regenera el proceso de retención. Por esta razón, las elaboraciones deben partir del conocimiento previo del estudiante y articular la nueva información con la antepuesta.

3.3.1. Metáforas y analogías

La metáfora y la analogía son instrumentos utilizados por la humanidad para expresar y comunicar pensamientos o sentimientos con la finalidad de influir sobre otros seres, por eso es adaptada a conveniencia y área del sujeto que la aplica; sin embargo, necesita un grado de pericia para ejecutarla y comprenderla, puesto que en lugar de ayudar al entendimiento de ideas puede causar confusión (Perelman, 2012).

Para autores como Fernández y Valencia (2016) esta técnica permite ampliar la capacidad de razonamiento del emisor y el receptor, ayuda a la comprensión de lo que se quiere expresar desde otra perspectiva, dilucida la información a partir de estimular la imaginación y la creatividad.

Mediante las metáforas y analogías se comprende algo pero desde otra referencia, las metáforas a más de aclarar un significado expresan un vínculo afectivo entre las comparaciones, sustituyen conceptos, según su significado quiere decir poner en lugar de otro (Fraga, 2019).

Con base en la teoría revisada se afirma que esta técnica de estudio fomenta la imaginación para generar el conocimiento; sin embargo, es importante tener cierta experticia al momento de ejecutarla porque al tener como meta: expresar un significado tomando otras palabras, requiere un grado de comprensión e imaginación.

3.3.2. Nemotecnia

Mediante esta técnica se fortalece la memorización de contenidos a través de la repetición, ejercicios de redacción y elaboración de esquemas. Ayuda a recordar la información por medio de la asociación mental entre ideas, letras y conceptos (ABC, 2018).

Se fundamenta en tres componentes: recodificación, relación y recuperación. Puede ser aplicada a todos los contenidos que el estudiante necesite aprender y se observa diferentes métodos.

Peg: consiste en hacer rimas de las palabras que se quiere recordar.

Loci: se basa en imaginarse lo que se quiere recordar.

Lazo: lo central de este método está en poner cosas que hagan recordar.

Primera letras: consiste en recordar la primera letra de lo que se tenía que recordar, incluso se pueden formar palabras con las primeras letras.

Keyword: se basa en recordar la palabra clave, con eso automáticamente se accede a la información que se necesita y que se encuentra en la memoria.

Toma de notas: es una de las técnicas más utilizadas desde hace mucho tiempo. Ayuda a que el estudiante apunte en el momento preciso la información relevante que va a necesitar posteriormente, además, es una gran fuente de consulta.

Organizadores gráficos: es una instrucción que el docente hace a un tema específico por medio de un gráfico.

3.4. Técnicas de repetición

3.4.1. Pregunta y respuesta

Esta técnica de estudio motiva la interacción entre estudiante-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante. Consiste en que el alumno proponga preguntas constantemente sobre un determinado tema, ayuda al fortalecimiento y la retención de los conocimientos aprendidos o por aprender.

Esta técnica es utilizada en los ámbitos sociales, familiares o laborales y depende de la formulación de las preguntas para la efectividad de las respuestas, por lo que autores como León y Aizpurua (2017) recomiendan que las preguntas deben ser cuidadosamente diseñadas, de tal manera que la persona que responde no se sienta asediada por lo que pudiera contestar.

Por lo general, esta técnica es utilizada en los ámbitos de la investigación académica, científica o coloquial; sin embargo, en el campo educativo tiene énfasis, puesto que sobre las preguntas y respuestas se fundamentan todos los procesos de evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.

En el aula de clases es sumamente importante, ya que mediante esta técnica el docente logra dilucidar el estado en el que se encuentran los estudiantes sobre un determinado conocimiento, también aplicarlos ayuda a fortalecer y fomentar lazos de empatía cordialidad y genera un ambiente de confianza; aunque, depende de la forma en que sea aplicada. León y Aizpurua (2017) sugieren no utilizar preguntas o respuestas punitivas para evitar los ambientes parcos y desagradables.

3.4.2. Parafraseo

La técnica de parafraseo permite la difusión de conocimientos aprendidos de otras personas mediante la lectura y la comprensión, para lo cual es obligado según las normas éticas académicas citar a los autores principales de la idea sobre lo que se hizo la paráfrasis, de modo que no se caiga en plagio de ideas al adjudicarse el trabajo de otros (Ospina y Londoño, 2015).

Para evitar que la técnica del parafraseo caiga en el plagio se debe anotar la referencia del autor sobre el que se parafraseó la idea, expresar la idea de la otra persona con otras palabras citando al autor principal, no cambiar palabras por sinónimos o letras (Porrás, 2012). Sobre este tema se destaca que en la actualidad existe software que son utilizados por las entidades para evitar este tipo de contrariedades.

Cabe destacar que todo proceso investigativo se inicia y se establece en otros conocimientos para desarrollar una fundamentación teórica, objetivos e interpretación de resultados y aunque existen diversas posturas sobre este tema genera mucha preocupación en el ámbito educativo (Guangwei y Sun, 2016). Todos coinciden que es obligatorio reconocer el trabajo sobre el que se realiza la paráfrasis e incluso existe leyes drásticas que castigan la adjudicación de ideas o teorías.

Esta técnica de estudio ayuda a que el estudiante asuma los conocimientos al explicar lo que dice un contenido o teoría con sus propias palabras, a tal punto que despierta la creatividad y el análisis crítico. Se basa en repetir la misma información pero de diferente manera, citando al autor intelectual de la idea, esto genera la retención de la información.

3.5. Técnicas para desarrollar el pensamiento crítico-creativo

Estas técnicas fortalecen el pensamiento dialéctico y el auto razonamiento. Las más utilizadas son algunas que se encuentran dentro de metodologías activas (*ABP, Flipped Classroom, Gamificación*), debate y trabajo colaborativo.

3.5.1. Debate

La técnica del debate en el aula se maneja para que los estudiantes adopten posturas con base en un criterio forjado después de analizar un contenido teórico o práctico, considera que cada ser humano tiene la capacidad de exponer libremente sus argumentos luego de haber examinado un determinado tema (Solbes et al., 2010).

Esta técnica permite el desarrollo de conocimientos y al mismo tiempo de emociones, aspectos indispensables para el desarrollo del ser humano en todos los ámbitos, puesto que el estudiante adquiere competencias comunicativas, respeto y responsabilidad; además, fortalece relaciones interpersonales e intrapersonales (Martínez, 2016).

Por consiguiente, el debate es una confrontación de ideas argumentadas para afirmar o contradecir un tema propuesto entre dos o más personas. Dentro del ámbito educativo el papel importante lo cumple el profesor que es el mediador de este proceso ante los oradores que son

los estudiantes. Esta técnica es propicia para fomentar tanto el entendimiento de contenidos curriculares como experienciales (Moreira et al., 2016).

Bajo esta perspectiva, González (2007) recomienda el adiestramiento de los estudiantes en la técnica del debate con la utilización de cuentos en donde puedan participar constructivamente discente y docente al mismo tiempo. Espacio en el que el profesor debe permitir la fluidez de los argumentos de cada persona que expone su criterio, de esta manera se fortalece competencias comunicativas básicas para interactuar positivamente en el ámbito laboral, social y familiar.

3.5.2. Trabajo colaborativo

La dinámica de la técnica de trabajo colaborativo radica en que varias personas aúnan fortalezas y debilidades mediante una labor mancomunada para alcanzar objetivos planteados, esto ayuda a superar adversidades difíciles o imposibles de lograr de manera individual. En este sentido, el trabajo colaborativo promueve el desarrollo del talento humano, la promoción de competencias, habilidades, emociones, conocimientos, experiencias y el respeto, por lo que se transforma en un “factor determinante en la resolución de problemas” de la sociedad (Vázquez et al., 2017).

Una de las buenas prácticas educativas aplicadas en el aula según (Vázquez et al., 2015), es el fomento del trabajo colaborativo, puesto que promueve la ayuda mutua entre estudiantes dando atención a la diversidad e inclusión. Mediante el trabajo conjunto de alumnos con capacidades distintas se incrementa las expectativas para alcanzar el conocimiento.

Ante esto, la sociedad del conocimiento obliga a fomentar el trabajo colaborativo con la utilización de herramientas digitales. Por lo que, tanto docentes y estudiantes deben tener las

competencias que demandan el uso de entornos virtuales de aprendizaje, en donde colaboren varias personas a través de actividades sincrónicas y asincrónicas generando compromiso, autonomía y desarrollo de competencias comunicativas de los participantes (Alfonso et al., 2018).

Adicionalmente, los docentes deben tener claro lo que significa trabajar de manera colaborativa, analizar sus beneficios, dificultades y recursos; pero sobre todo no descuidar la orientación permanente que solicitan los educandos en la aplicación de esta técnica, sin confundir flexibilidad del proceso con abandono o con trabajo cooperativo. Es preciso entender que en el trabajo colaborativo los estudiantes aportan desde la autonomía del grupo para presentar los resultados y en el cooperativo cada alumno aporta de manera individual y el maestro controla los resultados (Borja y Herrera, 2018).

CAPÍTULO 3: INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. Conceptualización

El diccionario de la Real Academia Española (2019) señala que “la palabra emoción proviene del latín *emotio* y significa alteración del ánimo” (s.p), es decir, la emoción es un movimiento en el interior de las personas, puede ser profundo, intenso, agradable o arduo y se inicia en el cerebro.

Con el pasar del tiempo, distintos investigadores han tratado de dar respuesta a los antecedentes relacionados entre la mente (cognición) y el corazón (emociones). Edward L. Thorndike en 1920 hizo un acercamiento al tema afirmando que existe la inteligencia social y que sirve para comprender y motivar a las personas para interactuar de manera asertiva. Así mismo David

Wechsler en 1940 expresó que los elementos intelectuales deben complementarse con los factores emocionales.

En 1983 sale a la luz el libro de Howard Gardner, “Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica” en este texto se demuestra que el cociente intelectual (C.I.) no es el requisito indispensable para exponer la capacidad cognitiva. Afirma que también se debe dar importancia a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, factores indispensables para el entendimiento de temores, motivaciones, sentimientos y relaciones que ejerce el individuo consigo mismo y con las personas que convive. Según Luca (2004) la inteligencia intrapersonal e interpersonal están consideradas como inteligencia emocional.

Avanzando en el tiempo, Payne (1985) en su investigación “Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional” habla sobre este aspecto en el que se estudia la inteligencia basada en las emociones, estudio que fue corroborado por Stanley Greenspan en 1989 al proponer un modelo de inteligencia emocional.

Más adelante, en 1990 el término “Inteligencia Emocional”, fue propuesto por Peter Salovey y John Mayer, considerados como los primeros investigadores de esta temática; conceptualizándola como la capacidad que tiene el ser humano para aguzar, distinguir, confrontar y entender las emociones de forma precisa (Ruiz et al., 2012).

Sin embargo, a pesar de las indagaciones existentes, el tema de inteligencia emocional tuvo gran difusión con el libro de Daniel Goleman “La Inteligencia emocional” (1995). Texto en que se basan varios investigadores, pedagogos, directores de cine, revistas, empresarios, para realizar diferentes investigaciones, artículos, películas y programas educativos, ya que, en su obra se enfatiza sobre el poder que tienen las emociones sobre la mente.

En este sentido, el libro de Goleman describe los factores influyentes en el éxito o el fracaso de los seres humanos, es decir, los componentes que determinan que una persona sea un exitoso profesional, un desequilibrado social o un líder por excelencia. En los escritos del texto propone que para alcanzar el éxito los seres humanos no necesitan tener un cociente intelectual elevado, sino que se requiere tener habilidades emocionales que él denomina “La Inteligencia Emocional”, con esto las personas pueden llegar a la capacidad de administrar el autocontrol, el optimismo, la empatía, la perseverancia, la automotivación, entre otros (Goleman, 1996). Variables importantes según la bibliografía analizada para este estudio.

Dentro de los elementos claves mencionados por Goleman están que el niño debe aprender a tener “confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, capacidad de comunicación y cooperatividad” (Goleman, 1996), notaciones que deben ser enseñadas por sus padres en los hogares y reforzadas por los maestros en las escuelas.

Para esto es importante recalcar que este tipo de destrezas pueden aprenderse o perfeccionarse con el transcurso del tiempo y la práctica, sin necesidad que hayan sido adquiridas por herencia genética. Con ello Goleman (2007) afirma “casi todos los alumnos que se desempeñan pobremente en la escuela (...), carecen de uno o más de estos elementos de inteligencia emocional” (p. 228).

Adicionalmente, Goleman (1996), asevera que los estudiantes con mayor inteligencia emocional son los que logran dominar las emociones y por consecuencia alcanzar el éxito no solo en la parte académica, sino también en lo social y familiar como resultado un aprendizaje autorregulado bien fundado.

En ese sentido, Fernández-Berrocal y Extremera (2002) explican que para desarrollar las habilidades emocionales es necesario trabajar en los siguientes aspectos:

- a. Percepción y expresión emocional; reconocer, comprender sus propias emociones y sentimientos.
- b. Facilitación emocional; generar sentimientos para generar pensamientos que permitan reaccionar adecuadamente ante las circunstancias presentadas.
- c. Comprensión emocional; hacer un compendio de los sentimientos que se encuentran en los pensamientos para entender cuáles pueden generar algún tipo de reacción.
- d. Regulación emocional; habilidad para canalizar las emociones positivas o negativas dando respuesta a las circunstancias y al desenvolvimiento eficaz en los escenarios que se presentan en la cotidianeidad.

Por su lado, Extremera y Fernández (2004), recomiendan hacer una evaluación sobre inteligencia emocional a todos los estudiantes para que el educador pueda entender con quién está tratando y así planificar u organizar las herramientas o técnicas necesarias para llegar emocionalmente a cada a uno de ellos desde aspectos relacionados con el autocontrol, entusiasmo y la empatía.

Desde otra perspectiva, BarOn y Parker (como se citó en Bermejo et al., 2018) afirman que “la inteligencia emocional es un compendio de habilidades emocionales e interpersonales que influyen en la capacidad de los seres humanos” para solventar situaciones que se presentan en el contexto, convirtiéndose en un factor determinante para que las personas alcancen o no el éxito, puesto que la inteligencia emocional alta se relaciona directamente con el manejo correcto de las relaciones intrapersonales, interpersonales, adaptación al ambiente, manejo del estrés y estado de ánimo.

2. Inteligencia Intrapersonal

La inteligencia intrapersonal fundamenta su ejercicio en el conocimiento introspectivo de la persona. Es indispensable poner en práctica este tipo de destrezas para aprender a controlar los impulsos y pasiones que ponen en riesgo la estabilidad emocional. Para BarOn, y Parker (2000) afirman que poseer este tipo de inteligencia es tener la capacidad para entender las emociones propias y comunicarlas de manera coherente con el medio.

Lo intrapersonal está relacionado con un grupo de pericias que ayudan a la persona a formarse una imagen de sí misma. Las emociones que influyen sobre ésta son la ansiedad, el autoconcepto, el retraimiento y la motivación, por lo que es importante reforzarlas desde el aula mediante su ejercitación; por lo tanto, el docente debe tener la capacidad de generar este aprendizaje o fortalecerlo (Lázaro y Martínez, 2016).

De la misma manera García (2006), afirma que la inteligencia intrapersonal es el factor principal para que las personas se conozcan a sí mismas, esto permite tener control sobre las propias emociones y una auto relación armónica, lo cual ayuda a comunicarse de manera positiva o negativa con el exterior, pues favorece la comprensión de metas, necesidades y deseos.

En concordancia a lo expuesto, se afirma que la inteligencia intrapersonal puede ser aprendida o fortalecida, para esto es importante tener una guía con ejercicios en los que el docente oriente a los estudiantes para alcanzar o mejorar este aspecto, de esta forma se influiría sobre otros constructos como la motivación, la autoestima, la ansiedad y el retraimiento, de tal manera que el sujeto construya una auto percepción positiva.

3. Inteligencia Interpersonal

La inteligencia interpersonal es la habilidad que tienen las personas para relacionarse efectivamente con los demás mediante la comprensión de sus estimaciones, tensiones o estrés, de tal forma que el que la posee puede actuar tomando en cuenta el estado emocional de los otros para conseguir lo que se propone o influir sobre ellos (Ramos, 2017).

Según Sánchez (2010), este tipo de relaciones inciden en la convivencia familiar, social, laboral y académica debido a que se fundamenta en la interdependencia entre dos o más personas durante un tiempo determinado; pero, se encuentra influenciada por otros factores como la causalidad, el perdón y la gratitud, los cuales pueden aprenderse o fortalecerse.

Cabe señalar que actualmente las relaciones interpersonales están siendo desplazadas por las redes sociales en donde se propicia algunos aspectos negativos como las falsas relaciones, no existe contacto físico y exposición de la confidencialidad; pero también se aprecia algunas cosas positivas como la facilidad para contactarse, reduce distancias, aumenta las relaciones sociales; no obstante, en el campo educativo deben ser orientadas eficientemente, pues los jóvenes necesitan ser guiados (Asensio, 2019).

En conclusión, es preciso fomentar, enseñar o fortalecer la inteligencia interpersonal desde la escuela, dado que este tipo de inteligencia es el andamiaje para que los estudiantes convivan armónicamente con sus semejantes sin importar el ámbito en donde se desarrollan; puede ser familiar, social o escolar; para lo cual es necesario considerar la influencia de las tecnologías a las que se tiene acceso en la actualidad.

4. Adaptabilidad

Este tipo de emoción se relaciona con la habilidad que tienen los individuos para enfrentar y buscar soluciones a los inconvenientes que se presenten. BarOn y Parker (2000) afirman que

adaptarse al contexto es tener flexibilidad, es decir, ser realista para gestionar los cambios propuestos por la convivencia diaria.

Una de las emociones que influyen directamente sobre la adaptabilidad es la empatía, que es la facultad para entender lo que siente la otra persona. Esto brinda la posibilidad de apreciarse en sintonía con los seres que convive, pues el ser que la posee tiene la capacidad de escuchar asertivamente, entender y valorar los sentimientos de quienes le rodean. En otras palabras, ayuda a impedir conductas antisociales y promueve acciones de adaptación social desde los seres que la disponen hacia los que no la ostentan propiciando la adaptación general (Tur-Porcar et al., 2016).

Por su lado Pérez-Escoda y Alegre (2012) afirman que la adaptabilidad de las personas están influenciadas drásticamente por la seguridad o inseguridad, esto permite que los escolares se ajusten o no al contexto en donde desarrollan su proceso académico. Al mismo tiempo, la seguridad permite la consecución o fortalecimiento de otro tipo emociones, puesto que sirve de puente mediador entre la inteligencia emocional y otros constructos.

Con base en lo expuesto, se deduce que la adaptabilidad permite a los sujetos adecuarse de manera efectiva ante las circunstancias que demanda el contexto, además ayuda al individuo a relacionarse con los que le rodean eficientemente, promueve la empatía y proporciona seguridad para efectuar acciones encaminadas al cumplimiento de su rol en la sociedad.

5. Manejo del Estrés

El estrés como término introducido en el ámbito de la salud es actualmente utilizado en todos los campos en donde se desarrolla la sociedad, desde lo profesional hasta lo coloquial; conceptualmente se trata de la excesiva carga de trabajo que tiene el ser humano en un

determinado momento y lugar, lo cual sobrepasa la capacidad de la persona para resolver en ese instante.

Sobre este tema, Ramos (2017) afirma que el estrés es producido por cambios y amenazas externas como sucesos ambientales, exceso de ruido, multitud de personas en un determinado espacio, enfermedades fisiológicas o patológicas, incidentes, entre otros; en consecuencia, provoca transmutaciones físicas y emocionales en las personas que lo tienen.

Por ende, es importante que los seres humanos puedan manejar el estrés correctamente, ya que su falta de habilidad para controlarlo acarrea situaciones desfavorables sobre todo con el autoconcepto que está relacionado con la autoestima, lo que afecta directamente en contra del desempeño eficiente y ha causado innumerables problemas en todos los ámbitos de la colectividad: familia, sociedad, trabajo y academia (Morales, 2017).

En ese sentido, la inteligencia emocional en relación al manejo correcto del estrés es cuando la persona tiene la capacidad de encaminar la sobrecarga de trabajo eficientemente, es decir, puede atender a todas las demandas sin perder el control físico o emocional a pesar de la extenuada labor. Esto hace que los individuos que pueden controlar el estrés tengan ventajas ante sus semejantes, ya que canalizan eficientemente sus energías hacia la priorización de actividades y pensamientos, por lo tanto, es preciso proporcionar estrategias para aprender o mejorar la manipulación del estrés como factor importante en la inteligencia emocional en la escuela.

6. Estado de ánimo

El estado de ánimo es un influyente directo sobre la felicidad y el optimismo, depende de su nivel para que las personas puedan apreciar de manera positiva o negativa los acontecimientos,

esto incide sobre la satisfacción o desagrado con las acciones que realiza en un determinado momento (García et al., 2018).

Según González y López (2015), el estado de ánimo tiene una influencia fuerte sobre la emoción y la sensibilidad, esto permite que el sujeto perciba los hechos que acontecen a su alrededor; por consiguiente, ayuda a tomar decisiones que ameritan enfrentar o evadir las situaciones dependiendo de su complejidad.

En lo referente a este tema Giménez (2017) propone la necesidad de crear programas de intervención para fortalecer el estado de ánimo como parte importante de la inteligencia emocional, de tal forma que se permita afrontar algunas situaciones negativas que se presentan en la actualidad con los adolescentes, como por ejemplo, el manejo de las redes sociales y específicamente el ciber acoso.

Por consiguiente, se afirma que los estados de ánimo en los estudiantes promueven o propician la interacción en el contexto, deja fluir las ideas y sobre todo la imaginación creativa. Consecuentemente, los sujetos con estados de ánimo bajo pueden orientarse hacia la ira, desidia y pereza lo que interviene fuertemente sobre su concepción de felicidad y bienestar. Todo lo contrario con los que tienen un estado de ánimo alto, además de tener una buena actitud ante las circunstancias, contagian su vibra influyendo sobre otros aspectos positivos en los demás.

7. Conclusiones

Con base en la teoría expuesta, se afirma que es importante fortalecer la inteligencia emocional desde todas sus aristas, ya que según Conangla y Soler (2012) una persona debe ser emocionalmente sostenible para tener una excelente relación consigo mismo y con los que le

rodean, pues esto influye en el desempeño eficiente y su desarrollo integral entendiendo de manera distinta el verdadero concepto de alcanzar el éxito.

En definitiva, es preciso capacitar al profesorado y estudiantado para que conozcan estrategias con técnicas sobre el manejo y fortalecimiento de la inteligencia emocional. Con este fundamento reorientar las actividades planificadas para la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje y apoyar a la adquisición o mejora de las competencias emocionales que conlleven a perfeccionar el rendimiento académico y consecuentemente la estabilidad emocional, social y familiar.

En efecto, se recomienda que dentro de los establecimientos educativos se implemente cursos o talleres relacionados con terapia emocional, charlas de motivación o coaching para profesores y estudiantes con la finalidad de fortalecer el aprendizaje social y las competencias emocionales, pues se ha corroborado la necesidad urgente de trabajar en este aspecto que es considerado trivial en lo curricular, sin antes reflexionar sobre sus ventajas y resultados (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

CAPÍTULO 4: MODELO FEAINÉ - MODELO PARA FORTALECER LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. Presentación

El modelo está dirigido a todos aquellos docentes que día a día buscan alternativas nuevas o antiguas para transformar verdaderamente la educación, para quienes entienden que el aprendizaje no debe reflejarse en una calificación, sino que se manifiesta en las emociones expuestas tanto por maestros y estudiantes, que piensan que la enseñanza es acertada cuando los alumnos quieren estar en la clase no por obligatoriedad, sino por voluntad, para todos

aquellos seres humanos que a pesar de las circunstancias adversas, dificultades de colaboración de parte de los actores educativos y limitaciones de infraestructura en sus contextos, comprenden que para educar se debe reflexionar, desaprender, reaprender y reaccionar.

En ese sentido, el modelo está orientado hacia el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional y tiene como propósito específico: guiar a los profesores a fortificar procesos motivacionales, cognitivos y emocionales en los estudiantes para mejorar el rendimiento académico.

Nace como respuesta a la problemática planteada en la tesis de doctorado: un alto índice de estudiantes con bajo rendimiento académico en las instituciones educativas de la ciudad de Cuenca (MINEDUC, 2018a) por la falta de conocimiento y/o uso de estrategias de aprendizaje y bajo nivel de inteligencia emocional.

Se trata de un documento redactado didácticamente de fácil entendimiento, práctico, orientativo y transversal, además, está sustentado en las investigaciones de Beltrán (1998), BarOn y Parker (2018) y Beltrán et al. (2006), texto en el que se instruye sobre la aplicación de estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio y talleres para enseñar y fortalecer la inteligencia emocional, destacando que puede ser aplicado de forma paralela con las asignaturas en la praxis diaria y en clases individuales extracurriculares.

2. Objetivo general

- Incrementar el bienestar estudiantil, docente y familiar mediante la aplicación del Modelo FEAINÉ para fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje y fortalecer la inteligencia emocional.

3. Objetivos específicos

- Fomentar la responsabilidad, autorregulación y compromiso del estudiante.
- Fortalecer la motivación y la inteligencia emocional de los educandos.
- Enseñar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio a los estudiantes para mejorar el desenvolvimiento y la resolución de actividades académicas.
- Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

4. Antecedentes

A lo largo de la historia varios autores afirman que la motivación y la inteligencia emocional son un factor estratégico que influyen directamente en el desempeño de los seres humanos en su labor diaria y más aún en el ámbito escolar (Alain y Fabien, 2006; Goleman, 2007), si a esto se le suma las estrategias de aprendizaje se obtiene competencias básicas sobre las que el estudiante puede desempeñarse óptimamente en su quehacer académico (Beltrán, 2003).

En la actualidad existen distintas investigaciones sobre motivación (Montico, 2004), estrategias de aprendizaje (Pérez y Beltrán, 2014) e inteligencia emocional (BarOn y Parker, 2000). En los estudios presentados se concluye que estos constructos influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y a su vez en la personalidad (Catell y Catell, 1995), sin embargo, existen pocos trabajos orientadores que cumplan el papel de guía para ser aplicadas por el docente y si los hay, son de difícil acceso o no han sido socializados.

Adicionalmente, cabe destacar que la enseñanza de estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional no es tomada en cuenta en los establecimientos educativos, ya que los profesores se dedican a impartir conocimientos aduciendo que este tipo de enseñanza se encuentran implícitas en la personalidad o estilo de enseñanza del maestro o que no hay tiempo para

enseñarlas por la presión de las planificaciones y funciones que demanda la profesión docente actual (Javaloyes, 2016; Zambrano, 2018).

Con base en los antecedentes presentados se propone un modelo que pretende educar emocionalmente y enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos, de tal forma que conjuntamente alumno y docente adquieran habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse en la vida académica, familiar y social, lo cual influirá positivamente en el rendimiento académico.

Antes de empezar cualquier acción para incidir en el proceso enseñanza-aprendizaje es preciso que el profesor reflexione sobre la vocación de ser docente con las siguientes interrogantes:

¿Mi docencia es una vocación o una profesión?

¿Es importante solo la vocación para ser docente?

¿Es necesario solo la profesión para ser docente?

¿Soy maestro porque no tuve otra opción?

¿Soy docente porque no tengo trabajo en lo que realmente desearía?

¿Estoy dispuesto a desaprender y reaprender por mi vocación y profesión docente?

¿Qué estoy dispuesto a hacer para mejorar mi praxis docente?

Para dar contestación a las preguntas es necesario hacer una reflexión de la propia praxis, ser conscientes y sinceros del ejercicio docente que se practica diariamente a manera de meditación. Tener vocación de maestro es tener la convicción firme que la profesión docente

está dedicada al servicio de los demás, por lo tanto, el que tiene este llamado está dispuesto a desaprender y mejorar día a día para ayudar a los estudiantes que son los actores principales del proceso (Sánchez, 2003).

“No siempre podemos elegir la música que la vida nos pone; pero podemos elegir cómo bailamos” (Anónimo, s.f).

5. Metodología de aplicación

Con base en la información estudiada se propone que la enseñanza y fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje pueden ser desarrolladas durante la ejecución de las clases en las asignaturas, es decir, es un proceso que debe estar implícito en la impartición de la cátedra en la cotidianeidad del espacio áulico. El tiempo estipulado para la aplicación del modelo es durante todo el quimestre.

6. Orientaciones para el docente

6.1. Motivar a los estudiantes

¿Por qué es importante fortalecer la motivación en los estudiantes?

La motivación en el estudiante propicia la energía para aprender. En caso de estar ausente en el proceso enseñanza-aprendizaje es preciso instaurarla, no obstante, puede darse la situación de estar presente de manera negativa para lo cual hay que transformarla a positiva (Beltrán, 1998).

En ese sentido, la motivación es una necesidad que tienen todos los seres humanos para ejecutar cualquier acción, puede estar presente en el ámbito familiar, social, profesional o académico

(Mendoza y Orozco, 2009). En este constructo existe cuatro tipos de motivación: intrínseca, extrínseca, por rendimiento y por competencia (Montico, 2004).

La intrínseca propone que cada persona mantiene la motivación internamente y no necesita ser influenciada por acciones externas para ejecutar una operación (Camacho-Miñano y Campos, 2014); mientras que la extrínseca requiere de estímulos exteriores para resolver alguna actividad (Alain y Fabien, 2006).

En lo referente a la motivación por competencia se afirma que el sujeto se incentiva realizando actividades para adquirir alguna destreza o habilidad (Hernández y Flores, 2008), mientras que la motivación por rendimiento es generada cuando el individuo necesita demostrar el esfuerzo desarrollado en el proceso para obtener un producto y no sus resultados. En el ámbito educativo es cuando un estudiante es evaluado con base en las acciones que ejecuta en el transcurso y no en la calificación final.

Desde la perspectiva de la educación, Rodríguez y Santiago (2015) aseveran que los estudiantes motivados logran entender problemas, superar adversidades, tomar decisiones correctas y adoptar actitudes para influir positivamente en pro de alcanzar los objetivos trazados.

Estos tipos de motivación influyen directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, estimulan en el estudiante la necesidad de aprender, lo cual puede darse mediante la interacción docente-estudiante en el aula fomentando de esta manera la adquisición de metas en el proceso.

Para esto el profesor mediante la actitud, comportamiento y desempeño se convierte en un motivador que debe causar interés, liderar el proceso y sobre todo mantener las ganas por aprender en los estudiantes mediante la construcción del conocimiento.

Para alcanzar los resultados de aprendizaje que el alumno necesita de acuerdo a la edad y grado debe mantenerse la motivación en tres etapas: antes, durante y después del aprendizaje. Cabe destacar que el fortalecimiento y enseñanza de las estrategias de aprendizaje serán aplicados por el docente durante las clases que imparte diariamente, es decir, se ejecutará las estrategias de aprendizaje mientras brinda la cátedra de su asignatura, por otro lado, la inteligencia emocional será orientada mediante talleres.

6.2. Demostrar una actitud positiva

Contexto

Según informe del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), expuesto en las juntas de curso: el Noveno “A” es propenso a tener mala conducta, irrespeto hacia los compañeros y al docente. Frente a esto, el nuevo profesor tutor se prepara con anterioridad. Con base en su experiencia de 15 años sabe que debe sorprender a los estudiantes y desde el inicio demostrar la autoridad que manda en aula, no obstante, con el informe enunciado por el DECE va desmotivado, siente que le han dado ese curso porque tiene problemas con las autoridades y para que se despeche de la docencia lo han nombrado tutor, a eso se suma los problemas de su hogar.

Su reacción: piensa que no tiene tiempo para andar por las ramas así que, debe demostrar a todos que no se va a dejar manipular ni faltar el respeto por unos adolescentes, además, es solamente un ciclo, el tiempo pasa volando y pronto se estará riendo de esta experiencia. Primer día de clase: ingresa el maestro, no saluda y empieza a gritar ¡este nuevo año no se va a tolerar la indisciplina de nadie, el primero que empiece a molestar se va directo al rectorado y la conducta irá descendiendo para todo el curso!

Reflexión

¿Es correcto iniciar con esa actitud con los estudiantes para demostrar autoridad en el aula?

¿qué haría usted como docente?

Fundamento teórico

La actitud se encuentra relacionada con el proceso enseñanza-aprendizaje, influye positivamente o negativamente en la respuesta que los estudiantes hacen sobre determinadas actividades escolares (Beltrán, 1998) y se relaciona directamente sobre los componentes cognitivo, afectivo y conductual.

En ese sentido, la actitud del docente es un conjunto de percepciones expuestas en el accionar diario (Granada et al., 2013). Desde que el maestro ingresa a la clase debe mostrar una actitud positiva, ya que el estudiante observa en el docente un modelo a seguir.

6.2.1. Técnica para demostrar una actitud positiva

- Llegar a tiempo a la clase.
- Ingresar al aula saludando amablemente.
- Comentar lo bien que se siente trabajando con los estudiantes.
- Realizar una dinámica y participar activamente de la misma.
- Mencionar frases motivadoras durante la clase permanentemente.
- Nunca perder la paciencia.
- Sonreír frecuentemente.
- Demostrar el positivismo ante las circunstancias.
- Despedirse deseando lo mejor a sus alumnos.

6.3. Crear un ambiente agradable en el aula

Contexto

Javier es un estudiante que pocas veces hace deberes, su profesor de lenguaje ya conversó con los padres de familia, pero no ha dado los resultados esperados, al parecer tienen problemas en el hogar, sin embargo, cuando Javier quiere participar en clases, el docente no le toma atención (como escarmiento por no hacer las actividades en casa) además, las pocas veces que Javier hace las tareas, el maestro trata de revisar el mínimo error para bajarle la nota. Ante esto el estudiante piensa: ¿para qué hacer deberes si siempre los hago mal?, ¿para qué participar en clases si mi maestro no me toma atención? Por otro lado, a Juan que es un buen estudiante, siempre participa en clases, además, los padres del chico están pendientes de lo que pasa en la escuela, por eso, cuando alguna vez Juan se olvidó la tarea, el maestro da por asumido que sí la hizo, y sin revisar pone una buena calificación.

Reflexión

¿Es correcto el accionar del docente con el estudiante? ¿Cómo cree que se siente el estudiante?

¿Cree que el accionar docente genera un ambiente no agradable para promover el aprendizaje?

¿Qué haría usted como docente? ¿A quién le gusta trabajar en un ambiente hostil?

Fundamento teórico

El ambiente de aula es radicalmente importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues el estudiante y el docente pasan la mayoría del tiempo en ella. Por eso, además de considerar un buen ambiente psicológico el aspecto físico del aula también es trascendente como la ventilación, espacio y materiales (Polanco, 2004).

Bajo esta perspectiva, Rodríguez y Santiago (2015) afirman que el buen ambiente áulico influye positivamente sobre el desempeño de los estudiantes, motiva a la formación y provoca el interés por aprender algo nuevo.

Todos los estudiantes necesitan indispensablemente trabajar en un lugar donde se sientan a gusto, por eso el docente debe decorar el salón de clases con materiales que sean familiares para el alumno, de esta forma se construye un aprendizaje significativo.

En el ámbito emocional, la mejor forma de hacer sentir bien es reconocer el esfuerzo realizado por el discente. Cuando el maestro valora el sacrificio que hace el alumno por más mínimo que sea, está garantizando que se está forjando un excelente ambiente de trabajo.

6.3.1. Técnicas para crear un ambiente agradable en el aula

- Individualizar el trato.
- Llamar por el nombre.
- Dedicar tiempo a las inquietudes de cada estudiante.
- Preguntar cómo les gustaría que arreglen el aula.
- Cumplir promesas.
- No reírse de los errores.
- Dedicar tiempo para tratar temas ajenos a la asignatura.
- Decorar el aula con la ayuda del estudiante.

6.4. Iniciar una clase tomando en cuenta los conocimientos previos del estudiante

Contexto

Una profesora con 16 años de experiencia opina que dar clases es lo más fácil del mundo. En la asignatura de historia ordena que los estudiantes abran el libro en la página determinada del tema que corresponde, y que cada alumno vaya leyendo de manera aleatoria el contenido del texto, para que no se distraiga ningún estudiante va señalando al alumno que le toca continuar, en caso de estar desatento, baja puntos en las tareas asignadas. Cuando alguien levanta la mano para opinar o preguntar, la maestra explica que no es necesario porque en el texto se encuentra todo lo que ellos necesitan aprender. Además, aduce que esta es la mejor forma de enseñar, puesto que los estudiantes se encuentran atentos, no molestan y en los textos se encuentra toda la información.

Reflexión

¿Qué le parece esta estrategia de enseñanza? ¿Qué hace usted como docente?

Fundamento teórico

Varias investigaciones confirman que los estudiantes construyen un verdadero conocimiento con base en la activación cognitiva que se genera cuando los docentes parten de los conocimientos previos que tienen sus alumnos (Gómez et al., 1992). Además, está confirmado que una estrategia para solucionar problemas es crear modelos o representaciones mentales.

En ese sentido el docente debe tener la capacidad de generar el pensamiento en los estudiantes, es decir, enseñarles a pensar con base en el modelaje de recuerdos y la utilidad del tema que están tratando. El maestro debe incitar la generación del conocimiento previo con claves que

ayuden al alumno a imaginar y pensar para posteriormente fortalecer esos conocimientos con contenidos científicos (Solaz-Portolés y Sanjosé, 2008).

Cuando el profesor parte de los conocimientos previos de los educandos despierta en ellos la atención, proporciona la posibilidad de emprender la enseñanza con un fundamento y una idea del saber de los estudiantes. Ausubel (1963) relacionó los conocimientos previos con el aprendizaje significativo dentro de la psicología cognitiva.

6.4.1. Técnicas para iniciar una clase tomando en cuenta los conocimientos previos del estudiante

- Hacer preguntas interesantes sobre el nuevo tema.
- Preguntar que han escuchado sobre el tema a tratar.
- Escuchar atentamente las ideas de los estudiantes.
- Retroalimentar los comentarios de los estudiantes.
- Fomentar la participación de todos los alumnos, sobre todo de los que menos participan en clase.
- Preguntar sobre alguna experiencia que han tenido o como se imaginan este tema a tratar.
- Relacionar el nuevo tema con la utilidad en la vida de las personas.

6.5. Planificar previamente las clases para generar un ambiente de confianza y seguridad

Contexto

El docente de matemáticas de noveno año de educación básica propone clases aburridas (según los estudiantes) pero el profesor aduce que la asignatura no da para ser creativos, ya que los contenidos son estrictamente exactos. A pesar de hacer un gran esfuerzo el profesor no logra que los estudiantes mejoren las calificaciones que son el resultado del poco entendimiento de la materia. Adicionalmente, el maestro no utiliza la planificación, pues según su experiencia debe simplemente cumplir con los temas designados en el texto base, además la planificación es necesaria solamente para las observaciones áulicas en la evaluación docente.

Reflexión

¿Cree que se puede proponer otras alternativas para la enseñanza de las ciencias? ¿Cómo planificar una clase creativa y diferente?

Fundamento teórico

El docente debe elaborar la planificación tomando en cuenta las competencias específicas y genéricas que necesita desarrollar en los estudiantes en la asignatura que imparte, para esto es pertinente seleccionar estrategias de enseñanza-aprendizaje, técnicas y formas de evaluación con las que pueda cumplir con los resultados de aprendizaje (Poblete et al., 2016).

Una correcta aplicación de la planificación es parte fundamental en la eficacia de una buena docencia impulsa un aprendizaje activo y comprometido de los estudiantes (Calderón y Barruso, 2009).

En la actualidad, la planificación de clase se ha convertido en un proceso tedioso (según testimonios de docentes) que se cumple por cumplir, sin embargo, no se considera lo importante que es planificar una clase creativa y diferente para construir el conocimiento.

En estas circunstancias, algunos docentes se caracterizan por exponer clases monótonas, no reflexionan sobre su propia praxis y no utilizan la planificación como parte importante del proceso. Frente a esto, es necesario que el docente reflexione sobre su propia práctica y piense en otras alternativas para impartir su cátedra proponiendo ideas nuevas para que el estudiante interactúe en la clase.

6.5.1. Técnicas para planificar las clases y generar un ambiente de confianza y seguridad

- Planificar de acuerdo a los objetivos del aprendizaje.
- Planificar preguntas que demuestren el conocimiento previo de los estudiantes.
- Planificar actividades lúdicas que fomenten la interacción de todos los alumnos.
- Planificar trabajo colaborativo para la construcción del conocimiento.
- Planificar preguntas claves para retroalimentar los conocimientos estudiados.
- Planificar distintas formas de evaluación de los conocimientos.
- Planificar el cierre de la clase demostrando la utilidad de los conocimientos.

6.6. Demostrar un pensamiento abierto y flexible frente a los estudiantes para fomentar la construcción del conocimiento

Contexto

El rector de la institución reúne a los profesores para mencionarles que la planilla del agua está muy elevada en costos, en ese caso sería conveniente concientizar a todo el personal para economizar el líquido vital. Algunos maestros afirman que van a conversar con los alumnos sobre este tema, pero otros piensan que a ellos les pagan por dar clases y cumplir con el currículo, no para estar preocupados por la planilla del agua.

Como coincidencia el tema de estudio en una clase de Ciencias Naturales es la contaminación ambiental, un alumno levanta la mano para explicar la estrategia que utilizan en su casa para no malgastar el agua y ahorrar dinero, pero el docente le dice que no es necesario la explicación, ya que el tema a tratar no tiene nada que ver su comentario. El maestro piensa: ¿qué podría manifestar el estudiante si todo está dicho?, no tengo tiempo para esto, debo continuar con la asignatura.

Reflexión

¿Le ha pasado alguna vez que no escucha los comentarios de los estudiantes porque piensa que no son importantes? ¿a veces siente la necesidad de criticar las cosas que pasan en la institución, pero no colabora con una solución?

Fundamento teórico

La flexibilidad y apertura de pensamiento es parte de las emociones positivas, genera disposición de la mente para absorber varios tipos de conocimiento (Vecina, 2006), además de

mejorar las relaciones interpersonales de los seres humanos, más aún cuando este dinamismo se lo practica en el aula mediante la interacción docente-estudiante.

Tener un pensamiento flexible y crítico no quiere decir que se encuentre todo lo negativo de las acciones de otras personas o cosas, más bien significa tener la capacidad para evaluar la credibilidad con argumentos, saber razonar y concluir adecuadamente para proponer ideas claras mediante una mente abierta que proporcione soluciones y no críticas mal fundadas (Betancourth, 2015).

Es necesario tener presente que cada día se aprende o desaprende algo nuevo, por lo tanto, el profesor también puede aprender del estudiante, el hecho de ser maestro no proporciona el conocimiento total de los contenidos.

6.6.1. Técnicas para demostrar un pensamiento abierto y flexible frente a los estudiantes

- Ponerse en el lugar de la otra persona.
- Atender a las inquietudes.
- En caso de no estar de acuerdo en algo, argumentar la razón.
- Ante algún criterio preguntar: ¿por qué? ¿para qué?
- No cerrar su forma de pensar ante otros criterios e ideas.

6.7. Demostrar buen sentido del humor

Contexto

Un docente es muy chistoso en el aula, siempre está haciendo bromas con los malos estudiantes para que ellos se dediquen más al estudio y solo así, dejará de burlarse, permanentemente está

diciendo: si entendió Carlos, entonces entendieron todos, el curso ríe, si Carlos hizo el deber, entonces todos lo hicieron, el curso ríe, ¿cómo así sacaste buena nota en la prueba Carlos, seguramente me copiaste, verdad? el curso ríe.

Reflexión

¿Es correcto el buen humor del docente? ¿Qué hace usted para demostrar su buen sentido del humor con los estudiantes?

Fundamento teórico

Aunque esto es parte de la actitud o personalidad del docente, esta estrategia de enseñanza puede terminar con la desidia, pereza o desinterés presente en el aula, a pesar de esto, el humor pedagógico como se lo denomina es omitido a veces por el miedo al qué dirán.

El humor es censurado en varias instituciones educativas por temor a que se pierda el respeto. Basta con que el profesor haga una broma y observar el cambio de ambiente en la clase, puesto que el humor libera tensiones y emociones. Por esta razón, se debe olvidar que causar risa es falta de respeto, madurez o irresponsabilidad, más bien la risa es causante de un buen aprendizaje (González, 2011).

El buen humor es una estrategia que ha ocasionado buenos resultados en la reducción del estrés, además, es un mecanismo que le permite a la persona alejarse o disminuir emociones negativas que causan tensión en el ambiente (Anello et al., 2009).

En el ámbito escolar el buen sentido del humor forja buenas relaciones entre el docente y el estudiante, además se encuentra entre las 5 mejores estrategias efectivas para contrarrestar el estrés en el aula al generar confianza y reducir la tensión entre el docente y el estudiante.

En ese sentido, el buen humor es parte de una actitud positiva que permite solucionar circunstancias difíciles en el día a día, al no dejarse llevar por las emociones negativas admite que la persona pueda tomar mejores decisiones y solucionar conflictos ayudando a observar los inconvenientes desde otro ángulo.

Una de las técnicas para adquirir un buen humor es que la persona aprenda a reírse de sí mismo, lo cual demuestra una autoestima elevada y buen autoconcepto. Lo malo es cuando se usa el buen sentido del humor para burlarse, ofender o desvalorizar a otros (López et al., 2009).

Gracias al sentido del humor el docente puede fomentar la comunicación, afrontar conflictos en el aula, reducir el estrés, provocar la colaboración y cooperación, elaborar material didáctico, ayudar a superar errores, evitar vergüenza y promover la tolerancia.

Por esta razón, según López et al. (2009) afirman que es indispensable incluir el humor en el proceso enseñanza aprendizaje pero no se debe confundir la burla irrespetuosa hacia los estudiantes con el buen sentido del humor.

6.7.1. Técnicas para demostrar un buen sentido del humor

- Hacer chistes sobre sí mismo.
- Contar anécdotas propias.
- Hacer bromas respetuosas con los estudiantes.
- De vez en cuando contar chistes.
- Hacer actividades lúdicas que fomenten el buen sentido del humor.
- Usar la dramatización para fomentar el buen humor.

6.8. Aplicar una encuesta anónima

Contexto

Un profesor siente que es el mejor en su especialidad, pues aplica todo lo que su experticia docente de 20 años le ha enseñado, como, por ejemplo, ser estricto, correcto, educado, claro, preciso, ordenado, entre otras cualidades. Asume que los estudiantes le tienen respeto, pues nadie se atreve a contradecir sus ideas y aceptan todo lo que explica, de la misma manera los padres de familia están conformes con el accionar del docente, pues sienten que mantiene el orden y disciplina en la clase. A pesar de que los alumnos no tienen excelente rendimiento académico, pero tampoco es el peor curso, lo que puede ser según el maestro, resultado de la complejidad de la asignatura.

Reflexión

¿Te atreverías a hacer una encuesta anónima para ver que opinan tus estudiantes de ti? ¿Lo has hecho antes? si lo haces, ¿cómo te sentirías al leer las respuestas?

Fundamento teórico

Para iniciar el proceso enseñanza-aprendizaje se recomienda preguntar a los estudiantes como les gustaría que sea el ambiente de aula, como desearían aprender y cuál es el tipo de profesor que necesitan. Las respuestas deben ser desarrolladas en una hoja sin colocar el nombre, si es posible el docente debe dejar a los estudiantes durante 10 minutos para que contesten con sinceridad sin sentirse sesgados o limitados con la presencia del maestro.

Con las respuestas el docente reflexionará y podrá receptar algunas recomendaciones desde los actores principales del proceso. (No aceptará todas, pero al menos intentará adaptarse a las necesidades de los estudiantes).

6.8.1. Técnicas para hacer una encuesta anónima

- ¿Cómo te gustaría que fuera la clase? ¿por qué? ¿para qué?
- ¿Cómo te gustaría ser evaluado? ¿por qué? ¿para qué?
- ¿Cómo te gustaría que fuera tu profesor? ¿por qué? ¿para qué?
- ¿Te gustaría arreglar de otra forma la clase? ¿por qué? ¿para qué?
- ¿Qué te gustaría aprender en la asignatura? ¿por qué? ¿para qué?
- ¿Qué actividades te gusta hacer en clase? ¿por qué? ¿para qué?
- ¿Te gusta hacer trabajos grupales en clase? ¿por qué? ¿para qué?
- ¿Te da miedo el profesor? ¿por qué? ¿para qué?
- ¿Te da miedo o no te gusta la asignatura? ¿por qué? ¿para qué?
- Dejar que los estudiantes hagan la encuesta sin la presencia del docente.
- La encuesta debe ser anónima.

6.9. Utilizar expresiones que el estudiante pueda entender

Contexto

El docente de arte en una conversación normal (muchos pensarán que es una clase de literatura clásica o poesía) explica a sus estudiantes: hace un lustro que no he podido proporcionar un ósculo a mi madre, es ese mismo tiempo que no he ido a pernoctar en su casa, un estudiante pregunta profe ¿por qué habla malas palabras en clase? y el maestro se molesta diciendo que su educación nunca les va a permitir hablar decentemente.

Reflexión

¿Es correcto el lenguaje que utiliza el docente? ¿Qué lenguaje utiliza usted como docente?

Fundamento teórico

El lenguaje que utiliza el docente para la comunicación es de vital importancia en las instituciones educativas, es así que por medio del habla se debe fomentar confianza y seguridad, esto motiva la participación del estudiantado sin excluirlos por ser de diferente clase social, religiosa o étnica (Chávez et al., 2017).

A pesar de que el lenguaje tiene que estar acorde al contexto, se confirma que también puede influir sobre el mismo, por eso es necesario que los profesores fomenten un habla sencilla que promueva la participación y comprensión de todos los educandos.

El lenguaje del docente en el aula debe ser llano, de tal manera que permita que el estudiante entienda e interactúe en el proceso. Por esta razón, el maestro para comunicarse debe conocer el contexto en el que se desarrolla la clase y expresarse por medio de un lenguaje creativo (Soler, 2012).

Una de las recomendaciones es que el docente se dirija siempre con el estudiante por su nombre, esto causa confianza.

6.9.1. Técnicas para utilizar expresiones comprensibles

- Explicar con lenguaje sencillo las clases.
- Dar orientaciones metodológicas para las actividades.
- En caso de utilizar términos confusos, explicar el significado.

- Fomentar la investigación de nuevos términos.
- Dar instrucciones claras y breves.
- Utilizar frases cortas.
- No tutear a los estudiantes.
- Preguntar frecuentemente sobre la comprensión de las instrucciones.
- Usar el lenguaje no verbal como la mímica, gestos, dibujos, mapas.

6.10. Evaluar de distintas maneras, evitar la monotonía

Contexto

El docente de matemáticas pide que los estudiantes midan su dormitorio para la clase de perímetro, un estudiante trae como respuesta que su dormitorio mide 300 zapatos de 20 centímetros. El profesor lo toma como burla y le envía una esquila a casa para ser firmada por el representante, adicionalmente, pone 0/10 en la tarea al alumno.

Reflexión

¿Es correcta la decisión del docente? ¿Qué haría usted como docente? ¿Ha realizado alguna vez alguna evaluación creativa diferente? ¿cuál?

Fundamento teórico

La evaluación del estudiante es un componente que sirve para moldear, redefinir o cambiar el proceso enseñanza-aprendizaje, refleja no solo el desempeño del alumno, sino también el del

docente. Por eso es importante que la evaluación no sea simplemente al final, sino que sea continua y permanente, capaz de medir conocimientos y competencias (Capó et al., 2013).

En este sentido, es importante que el educador vaya retroalimentando los conocimientos y competencias adquiridas, de tal manera que pueda reorientar el proceso. Por esa razón, la evaluación tiene que ser distinta, creativa y eficaz. Debe cumplir con lineamientos de validez (mida lo que se necesita medir): “confiabilidad y practicidad” (Foronda y Foronda, 2007).

Una propuesta de evaluación diferente es por medio del enfoque ecológico que se fundamenta en que el aula es el espacio en donde los alumnos construyen el conocimiento por medio de situaciones. Este enfoque evalúa conductas, pensamientos y actitudes, las mismas que están en constante revisión y renegociación. Además, en este enfoque el currículo es abierto y flexible, de tal manera que se puede reorientar la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y el contexto (Blanco, 2004).

6.10.1. Técnicas para evaluar de distintas maneras

- Evaluar el proceso no el resultado.
- Usar la coevaluación.
- Evaluar mediante rúbricas de evaluación y explicar el instrumento.
- Valorar el esfuerzo del estudiante mediante el proceso.
- Retroalimentar la evaluación.
- Ser flexibles con la evaluación.
- No desquitarse con los estudiantes por medio de la evaluación.
- Usar cuadros comparativos.
- Usar matriz de completamiento.

- Usar el juego.
- Usar la autorreflexión.

6.11. Fomentar el trabajo colaborativo en el aula

Contexto

Un docente para fomentar el uso de la TIC envía un trabajo colaborativo a los estudiantes, como tarea deben realizar una investigación de un tema determinado, el maestro deja que los estudiantes se agrupen por afinidad de amistad y se organicen como ellos quieran. En la tarde para el desarrollo del trabajo los educandos se reunieron en casa de Juan (el mejor alumno) y copiaron textualmente la información del internet para dedicarse a jugar el resto de la tarde. Al siguiente día presentan el trabajo y el docente asume que está bien realizado, pues pide la exposición a Juan el mejor estudiante y él socializa de forma clara y precisa.

Reflexión

¿Está bien la estrategia del docente para fomentar el trabajo colaborativo? ¿Le ha pasado esta experiencia? ¿Cómo envía una tarea para investigar en internet?

Fundamento teórico

La importancia del trabajo colaborativo radica en que promueve el intercambio de ideas con acciones en el proceso enseñanza-aprendizaje para obtener un producto. Por esta razón es necesario promover el trabajo colaborativo como estrategia de motivación, ya que fomenta la empatía, mejora las relaciones interpersonales y el liderazgo en el curso.

En este tipo de estrategias todos los miembros del grupo deben efectuar su participación, de tal forma que el resultado es el compendio de un trabajo grupal construido con base en los aportes de todos los miembros (Jiménez, 2009).

Una estrategia para fomentar trabajo colaborativo en el aula es formar grupos de estudiantes con diferentes potencialidades, personalidades y liderazgo con la orientación permanente del docente, tratando de que todos los trabajos sean ejecutados en el aula.

6.11.1. Técnicas para fomentar el trabajo colaborativo en el aula

- Formar grupos de trabajo heterogéneos en ritmos de aprendizaje.
- Explicar paso a paso las actividades (orientaciones metodológicas)
- Explicar los objetivos, ¿para qué sirve el trabajo que van a realizar?
- Explicar lo que conlleva el trabajo colaborativo.
- Designar roles de los estudiantes en el grupo.
- Evaluar el proceso, no el resultado.
- Solicitar distintos productos del trabajo.
- Valorar el trabajo de los estudiantes.
- Fomentar la participación de todo el grupo.
- Fomentar la exposición oral de los estudiantes que menos participan.
- Retroalimentar positivamente el trabajo colaborativo, destacando el esfuerzo realizado.

6.12. Generar debates en el aula

Contexto

El profesor de Estudios Sociales envía a casa un trabajo cooperativo para promover la interacción de todos los estudiantes conforma (mezcla) grupos de “buenos” y “malos” alumnos, pero en casa los “buenos” estudiantes hacen toda la tarea y el día de la exposición solo ellos explican el trabajo. El maestro para constatar la participación de todos los estudiantes genera un debate con preguntas que no pueden responder, entonces decide poner 10 sobre 10 a los que explicaron y 3 sobre diez a los que no pudieron contestar.

Reflexión

¿Es una decisión correcta la estrategia del maestro? ¿La conformación de grupos estuvo bien realizada? ¿Cómo se puede hacer para que todos participen?

Fundamento teórico

En el proceso enseñanza-aprendizaje es importante que el docente proponga la comunicación como medio de enseñanza, el debate es una técnica de enseñanza que incentiva a la construcción del conocimiento entre los alumnos y el maestro (González, 2007).

Además se desarrollan otras competencias como liderazgo, cooperación y resolución de problemas, lo cual proporciona al educando destrezas para desempeñarse en la sociedad tomando en cuenta que la comunicación es la base para desenvolverse en todos los ámbitos sobre los que tiene que establecerse el ser humano: social, familiar y laboral (Martínez, 2016).

Con estas consideraciones se afirma que es importante fomentar el trabajo colaborativo (todos intervienen al mismo tiempo en una tarea) y cooperativo (cada estudiante hace su parte), dependiendo de las necesidades del aprendizaje para generar debates y mantener siempre el respeto.

Según Martínez (2016) la mejor estrategia para generar debates en el aula es el trabajo cooperativo en donde cada estudiante aporta con su idea y respeta la del compañero, además fomenta la interacción y la adquisición de destrezas para hablar en público.

6.12.1. Técnicas para fomentar el debate en el aula

- Seleccionar temas interesantes para los estudiantes.
- Planificar las preguntas del debate.
- Antes de empezar el debate generar un ambiente de confianza.
- Establecer las reglas del debate.
- Solicitar un argumento a cada respuesta.
- Solicitar opiniones distintas sobre la respuesta de alguien.
- Profundizar sobre las respuestas de los participantes.
- Establecer el tiempo para cada participación.
- Fomentar la participación de todos.
- Fomentar el respeto a los distintos criterios.
- Retroalimentar las respuestas.
- Fomentar la reflexión.

6.13. Realizar una orientación permanente sobre la ejecución de tareas

Contexto

Cuando el docente inicia la clase de matemáticas “álgebra-factores” empieza diciendo: si algún estudiante no entiende, levante la mano y pregunte para repetir la clase las veces que sea necesario. En el transcurrir de la clase nadie pregunta, por lo que asume que todos entendieron. Para verificación de conocimientos el maestro envía a resolver 50 ejercicios para la siguiente semana a lo que adiciona que, como nadie preguntó en la clase, entonces de la misma manera, no va a atender a ningún estudiante fuera de horario puesto que no tiene tiempo.

Reflexión

¿Es correcta la reacción del docente? ¿Qué hace usted en esos casos? ¿Está seguro que los estudiantes no preguntan porque entendieron la clase completamente?

Fundamento teórico

En todo aprendizaje el maestro es un orientador que guía el proceso, por eso debe encaminar a la resolución de conflictos que puedan presentarse en las actividades académicas. Nunca dejar solo al estudiante.

El docente en el siglo actual es un agente de cambio (Martínez y Martínez, 2011), en el ámbito educativo debe fomentar acciones y actitudes que le permitan al estudiante mejorar su rendimiento escolar, ya que el maestro es un guía permanente en el aula.

Por esta razón, en muchos contextos se propone realizar una enseñanza tutorial en la que el docente se encuentre en contacto permanente con el estudiante para ser un facilitador del

proceso enseñanza-aprendizaje y proporcionar al educando las herramientas que necesita para alcanzar el ritmo de estudio y lograr los resultados de aprendizaje. Cabe resaltar que el tipo de enseñanza tutorizada puede ser grupal o individual y fundamenta la evaluación en el proceso y no en el resultado, para esto se debe adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes.

Mediante el proceso tutorial, el docente tiene la posibilidad de insertar no solo conocimientos, sino también actitudes y valores en sus tutorados (Díaz et al., 2005).

6.13.1. Técnicas para orientar permanentemente la ejecución de tareas

- Fomentar hábitos de estudio.
- Enseñar técnicas de estudio.
- Enseñar estrategias de aprendizaje.
- Elaborar orientaciones metodológicas.
- Elogiar el esfuerzo.
- Ser flexible con los tiempos.
- Ser flexibles con la evaluación.
- No acumular muchas tareas.
- Coordinar el envío de tareas con otras asignaturas.

6.14. Utilizar y fomentar el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)

Contexto

La docente de Ciencias Naturales imparte todas sus clases con presentaciones en *Power Point*, expone en el proyector y explica mediante una clase magistral, luego para complementar el uso

de la TIC, envía las presentaciones al correo de las estudiantes y pide que como deber copien todas las presentaciones textualmente en el cuaderno, al siguiente día realiza lecciones orales al azar para verificar que han aprendido lo enviado a copiar.

Reflexión

¿Cómo utiliza la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)? ¿Usar presentaciones es lo fundamental en el uso de la TIC?

Fundamento teórico

Uno de los desafíos que impone la educación actual es que el docente adquiera las capacidades para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante el uso de la tecnología digital (Zambrano-Vacacela y Yautibug-Chimbolema, 2020).

Con base en esto, la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) se ha convertido en un aliado de muchos docentes en el aula para fomentar la motivación en el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, es importante que el docente se encuentre actualizado en estas herramientas como mediador y guía del proceso enseñanza-aprendizaje (Colectivo Educación Infantil y TIC, 2014)

Este desafío digital debe ser promovido y fortalecido por las instituciones educativas, para esto debe construir espacios sociales y habilidades que permitan que el estudiante madure digitalmente en el uso de la TIC independientemente de la condición socio-económica a la que pertenece (Román y Murillo, 2014).

Hoy en día existen diferentes estrategias en este campo, como por ejemplo, entre las herramientas frecuentemente utilizadas en las instituciones educativas se encuentran las

videoconferencias, buscadores de información, páginas web, bases de datos, programas, espacios virtuales de comunicación, correo electrónico, chats y mensajería instantánea, pizarra electrónica, cámara digital, teléfono celular, entre otros (Granados, 2015).

6.14.1. Técnicas para el uso de TIC en el aula

- Aula invertida
- Investigación de información en internet.
- Proporcionar páginas confiables para búsqueda de información.
- Uso de presentaciones creativas.
- Uso de vídeos cortos.
- Charlas sobre los peligros existentes en la red.
- Uso de herramientas 2.0 para presentaciones y compartirlas en internet como Genial.ly.
- Uso de herramientas para diseñar organizadores gráficos como: Bubbl.us, que se encuentra gratis en la web, además permite imprimir y compartir las imágenes con otras personas. Mindmeister, que tiene las mismas características que la Bubbl.us, pero se puede trabajar sincrónicamente mediante trabajo colaborativo.
- Uso de herramientas para crear crucigramas, sopas de letras y cuestionarios interactivos como: Kubbu, Educaplay, Quizrevolution, que además de ser interactivos, se encuentran gratis en la red.
- Creación de videos, comics, animaciones con Vimeo, Toondoo, Powtoon, Animoto, Camtasia para enseñar en clase, publicar en blogs o redes sociales.

- Crear comunidades de aprendizaje mediante redes sociales entre estudiantes, maestros y padres de familia aprovechando las bondades de la TIC y el conocimiento de los educandos.

6.15. Demostrar la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos

Contexto



Ilustración 1. Utilidad de los conocimientos

Reflexión

¿Nuestros estudiantes comprenden de qué forma pueden aplicar lo que aprenden en la escuela?

¿Lo que estamos impartiendo tiene relación con problemáticas del contexto?

Fundamento teórico

El proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la escuela debe contribuir a que los alumnos adquieran habilidades y destrezas con las que pueda desenvolverse en la sociedad, por esta razón la enseñanza debe estar relacionada directamente con el contexto, de tal manera que le permita al estudiante y al padre de familia comprender el porqué está recibiendo cierto tipo de aprendizajes (Guibo, 2014).

Una estrategia de aprendizaje que ha dado resultados favorables para el entendimiento del aprendizaje significativo es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), puesto que mediante un trabajo colaborativo en el aula el estudiante logra comprender como dar solución a problemáticas reales suscitadas en el contexto que se desenvuelve (Sánchez y Ramis, 2004), esto promueve el mejoramiento en el rendimiento escolar conjuntamente con las habilidades y destrezas para poder comunicarse.

Otra alternativa de fomentar un aprendizaje significativo es el “Aprendizaje Basado en proyectos” (ABP), este método de enseñanza promueve la adquisición de nuevos conocimientos mediante el trabajo colaborativo en la construcción del proyecto en donde se reflexiona sobre lo que se está aprendiendo (Coto y Dirckinck-Holmfeld, 2007).

6.15.1. Técnicas para demostrar la aplicación de los conocimientos adquiridos

- Trabajar con la metodología de aprendizaje basado en problemas.
- Trabajar con metodología aprendizaje basada en casos.
- Explicar siempre para que sirve cada enseñanza.

6.16. Reconocer, valorar el trabajo del estudiante

Contexto

¿Recuerdan cuando eran estudiantes y el profesor (a) siempre estaba alabando públicamente a los buenos alumnos?, que mal que hacía sentir al resto. En esa época solo valían las buenas notas como producto y no el esfuerzo realizado como proceso.

Reflexión

¿Cree que se sigue poniendo en práctica ese patrón? ¿Usted también sigue con esa tradición?.

¿Los buenos estudiantes aún siguen siendo seleccionados y aplaudidos en todo? (oratoria, deportes, concursos, presentaciones)

Fundamento teórico

Todo ser humano en la sociedad necesita ser reconocido por su trabajo, sin embargo, en el ámbito académico el estudiante necesita ser apreciado por su esfuerzo por más mínimo que este sea.

En muchas ocasiones el docente comete el error de reconocer la labor que realizan solo los buenos estudiantes, a pesar de que se tiene claro que todos los seres humanos merecen ser reconocidos por su esfuerzo, no obstante, el reconocimiento más gratificante es el que recibe el estudiante que tiene un bajo rendimiento escolar y mucho más cuando es públicamente, esto motiva a tratar de seguir alcanzando este reconocimiento.

En este sentido es también importante destacar el esfuerzo que hacen todos los estudiantes tomando en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y capacidades.

6.16.1. Técnicas para valorar el trabajo del estudiante

- Ponerse en el lugar del estudiante.
- Reflexionar
- ¿Cómo le gustaría que le traten a usted si estuviera en el lugar del estudiante?
- ¿Cómo le gustaría que traten a los seres que ama si estuvieran en el lugar del estudiante?
- Valorar el esfuerzo.

- Investigar posibles factores que estén influyendo en el bajo desempeño.
- Ser flexibles con la evaluación
- Brindar otras oportunidades en caso de ser necesario.

6.17. Estar en permanente contacto con frases motivadoras

Contexto

Evaluar el resultado con frases motivadoras: el niño dice profe ya terminé el dibujo, el profesor responde, eres un buen chico, muy bien hecho, es el mejor trabajo, el estudiante piensa, no es cierto, el dibujo de mis compañeros está mejor.

Describir el proceso con frase motivadora: el niño dice profe ya terminé la tarea, el profesor responde, se nota que has incluido todo lo que he solicitado, te has esforzado por terminarlo todo a tiempo, es un gran esfuerzo, el estudiante piensa, es verdad me esforcé para cumplir el trabajo completo y a tiempo, y lo logré.

En este ejemplo se observa que, a más de motivar al estudiante, se fortalece también la autoestima.

Reflexión

¿Cuáles son las frases que utiliza para motivar a sus estudiantes? ¿Cómo puede fomentar el esfuerzo de sus estudiantes con frases motivadoras?

Fundamento teórico

Las frases motivadoras son una estrategia que incentiva el accionar de los estudiantes, sin embargo, Casado (1998) afirma que el docente debe tener cuidado con los mensajes positivos, ya que su mala orientación puede causar mayores problemas en el autoestima del estudiante.

Por esta razón, Casado (1998) recomienda que es mejor utilizar como frases motivadoras la descripción del trabajo que está realizando el estudiante resaltando su esfuerzo en el proceso. Esto hace que el alumno refuerce la acción que está ejecutando porque se siente reconocido. En otras palabras, en lugar de evaluar el resultado es mejor describir el proceso motivadamente.

6.17.1. Técnicas para el uso de frases motivadoras

- Describir y valorar el proceso que realiza el estudiante.
- Elogiar los logros alcanzados.
- Reconocer públicamente el trabajo de los estudiantes.
- Recordar frecuentemente las expectativas.
- Recordar los objetivos que se propone alcanzar.

6.18. Realizar una retroalimentación de los aprendizajes

Contexto

En las evaluaciones de inglés la profesora utiliza rúbricas para las pruebas, con base en este instrumento califica a los estudiantes, sin embargo, los alumnos piden que les explique el porqué de una nota y ella manifiesta que para eso está la rúbrica, que por favor revisen e identifiquen sus errores para que mejoren de acuerdo a lo que les falta corregir.

¿Es correcta la respuesta de la maestra? ¿Qué haría en ese caso?

Fundamento teórico

Varias investigaciones coinciden que la retroalimentación que hace el docente influye de manera incisiva en el aprendizaje de los estudiantes, con esto se afirma que existen cuatro tipos de retroalimentación: entre estas se encuentra la que está concentrada en los trabajos (resultados, aciertos, faltas), la que retroalimenta sobre el proceso (estrategias, técnicas), la que define la autorregulación (autonomía, autorregulación) y la que está dirigida a la propia persona (esfuerzo, compromiso, reconocimiento) (Canabal y Margalef, 2017) a la vez pueden ser individuales y/o grupales.

6.18.1. Técnicas para retroalimentar los aprendizajes

- Utilizar la técnica de preguntas y respuestas.
- Retomar los temas que ameritan aclarar.
- Identificar a los estudiantes que requieren tutoría.
- Explicar y fortalecer de distintas formas.
- Utilizar distintas herramientas para fortalecer aprendizajes.

6.19. Enseñar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio

Contexto

El docente de lengua y literatura envía un trabajo que consiste hacer un resumen de una lectura de un cuento de 150 páginas para el fin de semana, unos estudiantes para cumplir con la tarea copian partes del texto y presentan su trabajo, otros leen y redactan un aporte escueto, sin

embargo, el docente a los que copiaron les pone 10/10 y a los alumnos que hicieron un resumen escueto les otorga 5/10 en la calificación.

Reflexión

¿Es correcta la calificación del docente? ¿Los docentes tienen conocimiento sobre estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio? ¿Los estudiantes tienen conocimiento sobre estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio? ¿Los maestros asumen que los estudiantes deben estar capacitados en el conocimiento y aplicación de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio?

Fundamento teórico

Las estrategias de aprendizaje son orientaciones que ayudan a ejecutar alguna actividad académica eficazmente y las técnicas son los pasos específicos que permiten el cumplimiento de la estrategia (Pérez y Beltrán, 2014). Por esta razón es importante que el docente enseñe las estrategias y técnicas a los estudiantes, para esto es necesario no asumir que ellos tienen conocimiento de las mismas sino enseñar de manera general a todo el curso.

6.19.1. Enseñar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio

- Enseñar las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio que los estudiantes necesitan de acuerdo al contexto.
- Investigar sobre estrategias y técnicas de aprendizaje que promuevan un aprendizaje activo.
- Repetir permanentemente los pasos para cumplir las estrategias o técnicas.
- No asumir que los estudiantes tienen conocimientos y destrezas en estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.

- Retroalimentar de manera constructiva la ejecución de las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.
- Reorientar en caso de ser necesario la aplicación de estrategias o técnicas de estudio desarrolladas por el estudiante.

7. Estrategias y técnicas de aprendizaje

Este modelo se fundamenta en las investigaciones de Jesús Beltrán Llera plasmadas en el libro “Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje”. Texto en el que se destaca que seleccionar las estrategias adecuadas para generar conocimientos es importante en la enseñanza-aprendizaje, dándole al sujeto que estudia destrezas para separar, combinar y comparar la información que requiere para adquirir las competencias que demanda el proceso enseñanza-aprendizaje (Beltrán, 1998).

Según los fundamentos teóricos en que se basa la investigación existen cuatro estrategias que son desarrolladas por el estudiante al momento de aprender (Beltrán et al., 2006), estos se detallan de la siguiente forma:

1. Metacognición, hace referencia a los aspectos relacionados con la planificación, evaluación y regulación.
2. Sensibilización, este tipo de estrategias están relacionadas con la motivación, afectividad, control emocional y actitudes (aspectos que se encuentran en la motivación, antes, durante y después del aprendizaje).
3. Elaboración, dentro de este campo se encuentran la selección, organización y la elaboración.
4. Personalización, se encuentran insertados temas como el pensamiento creativo, crítico, recuperación y transferencia.

7.1. Estrategias de metacognición

La metacognición está representada en el conocimiento que el alumnado tiene de su propio proceso cognitivo y las técnicas que utiliza para regularlo. Se fundamenta en la habilidad para

comprender y asumir lo que se sabe, lo que no se sabe y lo que se puede hacer cuando no se sabe.

Con base en esto es necesario que el estudiante cumpla los siguientes pasos:

- a. Procese la información.
- b. Controle el progreso.
- c. Se encuentre motivado.
- d. Conozca la realidad y las estrategias que requiere.

7.2. Estrategia de Planificación

La organización y la manera de proponer las tareas que hacen los docentes hacia los estudiantes influyen sobre el proceso metacognitivo.

7.2.1. Técnicas para planificar

El docente debe proporcionar estrategias, procedimientos, pistas, reglas, formas que serán evaluados, objetivos y todos los aspectos necesarios para que el alumno cumpla con las tareas.

Regulación

Mantenerse atento a la retroalimentación o *feedback*.

Evaluación

Evaluar la consecución de objetivos mediante diferentes formas.

Técnicas de evaluación.

Rúbricas de evaluación.

Criterios de evaluación.

Evaluar el proceso y no el resultado.

7.3. Estrategias de elaboración

Selección

Es la primera estrategia que los estudiantes deben asumir y practicar, ayuda a identificar y clasificar la información, por esa razón, el profesor debe trabajarla diariamente y brindar las pautas para que el alumno desarrolle esta habilidad con la práctica.

7.3.1. Técnicas de selección

Subrayado

Esta técnica se caracteriza por destacar lo más importante frente a lo que tiene menor relevancia en un texto, para esto es necesario subrayar con diferentes colores, poniendo en práctica la diferenciación por medio de colores. Por ejemplo, se puede subrayar con verde y amarillo y entender que lo subrayado con color verde es lo más importante y lo señalado con amarillo es lo secundario o viceversa, depende de la organización del alumno.

Resumen

Es importante en el ámbito escolar porque permite organizar la información que se tiene después de haber recibido la información. Existen reglas que pueden ayudar a mejorar la calidad del resumen:

- a. No se debe tomar en cuenta lo insignificante de la información.
- b. No redundar en la información que se proporciona.
- c. Sustituir con una sola categoría varios términos. Ejemplo: cuaderno, esfero, lápiz, borrador se puede reemplazar con útiles escolares.
- d. Colocar solo ideas principales.

Esquema

Es útil para organizar la información y hacer que el sujeto que aplica la técnica recuerde con mayor facilidad la información. Se basa en transcribir jerárquicamente un texto de tal forma que se tenga organizado el contenido que va a ser utilizado.

7.4. Estrategias de organización

Esta estrategia relaciona los elementos informativos de forma coherente y significativa, tratando de establecer una relación entre la información antigua con la nueva información, provocando la memorización y el recuerdo. Cuando la información está mejor organizada los alumnos recuerdan más información que cuando no lo está o es defectuosa.

7.4.1. Técnicas de organización

Mapa semántico

Se trata de un organizador que ayuda a la comprensión de un tema específico mediante la selección de ideas principales, secundarias e información complementaria. Es muy útil para repasar un tema previo a un examen.

Pasos para hacer un mapa semántico.

- a. Identificar la idea principal, se trata de escribir lo más relevante del texto.
- b. Ideas secundarias, es la información que complementa la idea principal.
- c. Información complementaria, es toda la información extra que se pueda obtener de la idea principal y secundaria, no necesariamente puede estar en el texto que se obtuvo las ideas anteriores, sino que puede ser consultada en otras fuentes.

Mapa conceptual

Esta técnica es útil para representar en forma de gráfico conceptos y la relación entre ellos, además sirve como una guía que ayuda a comprender la información. Los mapas conceptuales son útiles para hacer exposiciones, estudiar para un examen, verificar la relación entre la información, entre otras utilidades.

El más utilizado es el mapa conceptual jerárquico que debe cumplir tres lineamientos: jerarquía, enlaces y palabras claves.

Pasos para hacer un mapa conceptual.

- a. Identificar el tema principal.

- b. Seleccionar los subtemas.
- c. Ordenar en orden de jerarquía los temas y subtemas.
- d. Identificar las palabras claves para explicar cada tema y subtema.
- e. Elegir las palabras de enlace.
- f. Dibujar el mapa utilizando rectángulos y líneas rectas.

7.5. Estrategias de elaboración

Consiste en añadir información a la información que ya se tiene y con base en eso mejorar el conocimiento y fortalecer el recuerdo de lo aprendido para optimizar el proceso de retención. Las elaboraciones deben partir del conocimiento previo del estudiante y relacionar la información que se tiene con la nueva información.

7.5.1. Técnicas de elaboración

Interrogación elaborativa

Se fundamente en hacer preguntas sobre lo que ya se sabe para fortalecer el aprendizaje, el recuerdo y la retención de la información en la mente del estudiante, es útil cuando es usada para verificar los conocimientos previos.

Metáforas y analogías

Tienen la ventaja de fomentar la imaginación y la generación del conocimiento. Un punto importante de esta técnica es que los estudiantes deben tener un conocimiento previo del tema que se va a tratar.

Metáfora: Simón Bolívar era George Washington de América Latina.

Analogía: una infección genera una guerra dentro del cuerpo.

Mnemotecnia

Se fundamenta en tres componentes: recodificación, relación y recuperación. Puede ser aplicada a todos los contenidos que el estudiante necesite aprender. Existen diferentes métodos.

a. PEG

Consiste en hacer rimas de las palabras que se quiere recordar. Ejemplo. Si un estudiante quiere recordar los números en inglés.

Ejemplo

One es Juan

Two es tú

Three es tres

Four es Ford

Five es hay....

b. LOCI

Se trata de imaginarse lo que se quiere recordar en las instalaciones de la casa.

Ejemplo

Un estudiante quiere recordar los continentes.

Asia está en la cocina, América en la sala, Europa está en el lobby, Oceanía está en la piscina.

c. Lazo

Lo central de este método está en poner cosas que hagan recordar.

Ejemplo

Un estudiante tiene que llevar materiales para laboratorio como alcohol, algodón y fósforo, para recordar se amarra un hilo a su mano, al siguiente día, la vez el hilo en su mano recordará lo que tenía que llevar.

d. Primeras letras.

Consiste en recordar la primera letra de lo que se tenía que recordar; así incluso se pueden formar palabras con las primeras letras.

Ejemplo

Para recordar elementos de la tabla periódica.

Hierro= Fe

Litio= li

Sodio= Na

Fe-Li-Na

e. Keyword

Se basa en recordar la palabra clave, con eso automáticamente se acceda a la información que se necesita y que se encuentra en la memoria. Muy utilizado con frecuencia cuando se necesita aprender otro idioma como se muestra en el ejemplo de la figura 1.

Ejemplo

Palabra que debe recordar	Situación que puede imaginarse
Money=dinero	un mono rompiendo billetes
Red=rojo	Pintar una red de color rojo
Run=correr	Corre alrededor de una rana.
Soap=jabón	Una sopa de jabón
King=rey	King Kong con una corona

Figura 1. Keyword

f. Toma de notas.

Es una de las técnicas más utilizadas en todos los ámbitos. En la parte académica ayuda a que el estudiante apunte en el momento preciso la información más relevante que va a necesitar posteriormente y utilizarla como una gran fuente de consulta.

Ejemplo.

Hacer un esquema jerárquico de acuerdo al avance de la clase.

Escribir solo palabras claves.

Representar las ideas con dibujos.

g. Organizadores previos.

El organizador previo es una instrucción que el docente hace a un tema específico para que los estudiantes tengan idea de lo que se estudiará.

Ejemplo

Para hacer la introducción a una clase el docente empieza con un tema que los estudiantes ya saben, esto puede ser por medio de un mapa, una narración o analogías.

7.6. Estrategias de personalización

Retención a través de la repetición

Es una de las más utilizadas en todos los niveles de educación, consiste en repetir en variadas ocasiones la misma información para generar el aprendizaje y la retención. Ha causado buenos resultados sobre todo en información que se requiere mantener por un corto período.

7.6.1. Técnicas de retención

Pregunta y respuesta

Se trata de que el estudiante haga preguntas constantemente sobre un determinado tema, poco a poco se va generando la retención del conocimiento.

Ejemplo

El maestro pregunta en el aula y vuelve a preguntar las veces que sea necesario.

¿Cuáles son los países de Europa? España, Inglaterra, Francia, etc.

¿Cuál es la capital de España? Madrid.

Predecir y clarificar

Consiste en que los alumnos traten de predecir las respuestas, con la ayuda del docente.

Ejemplo

El maestro orienta en el aula.

La respuesta es un lugar que hace mucho frío, todo el año pasado con nieve y viven los osos polares.

El alumno contesta: el polo norte.

Restablecer y parafrasear.

Se basa en repetir la misma información, pero de diferente manera, parafraseando, con esto se genera la retención de la información.

Ejemplo

Estudio: Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo. (RAE, 2018)

Estudio: Es la voluntad que tiene un estudiante para entender un conocimiento.

7.7. Estrategias de recuperación

Este aspecto se refiere a la habilidad de acceder a la información que se encuentra en la memoria a largo plazo y ponerla a disposición para ser utilizada. Si no se produce este punto importante quiere decir que el proceso no fue desarrollado eficazmente.

7.7.1. Técnicas para activar la recuperación

La recuperación de los conocimientos depende totalmente del desarrollo de las estrategias de retención. Se puede aplicar un cuestionario, preguntas, respuestas orales, exposiciones, solicitar un análisis crítico sobre el tema en estudio o evaluar mediante una técnica de estudio.

7.8. Pensamiento crítico-creativo

Es la destreza para generar un pensamiento crítico reflexivo propuesto como estrategia de motivación con el fin de fortalecer el pensamiento dialéctico y el auto razonamiento.

7.8.1. Técnicas para desarrollar el pensamiento crítico-creativo

Generar debates en el aula. Para esto se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Elección de un tema conocido por los estudiantes mediante actividades de aprendizaje autónomo. Preparar las instrucciones.
- Proponer una controversia constructiva.
- Considerar varios puntos de vista.
- Motivar a que antes del debate se investigue en otras fuentes bibliográficas confiables.
- Ser respetuoso ante otros criterios y límites de conocimientos de otras personas.

8. Enseñanza y fortalecimiento de la inteligencia emocional

Este término fue utilizado por primera vez por Mayer y Salovey (1993) y ha sido investigado por autores como (Goleman, 2007) (BarOn y Parkers, 2018), entre otros. Según estos investigadores tener una buena inteligencia emocional es la clave para alcanzar el éxito en la vida.

En la actualidad, los liderazgos en el ámbito laboral son ejecutados por personas que tienen una alta inteligencia emocional, las que saben ser guías, trabajar en equipo, tomar las decisiones, tienen facilidad de oratoria y auto controlan sus impulsos (BarOn y Parker, 2018; Goleman, 1996).

Es por eso que en algunas instituciones educativas de países europeos se promueve la enseñanza de la inteligencia emocional desde los primeros años. Este aprendizaje garantiza que se mejore el bienestar personal y social de los actores educativos, dando cumplimiento al objetivo de la educación que es formar seres humanos competentes que se desenvuelvan cómodamente en la sociedad (Bello-Dávila et al., 2010).

En este sentido, es importante que los docentes dominen estrategias para el fortalecimiento de la inteligencia emocional, de tal manera que se influya positivamente sobre el rendimiento académico de los escolares, es decir, desarrollar en ellos habilidades con destrezas emocionales para regular y comprender las emociones. Por esta razón, el dominio de estas estrategias debe ser ejecutado en la práctica hasta generar hábitos en el alumno (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Para el Instituto Gomá, lugar en el que trabajan sobre el fortalecimiento de la inteligencia emocional, el correcto manejo de las emociones ayuda a que los sujetos puedan auto defenderse

y sobrevivir ante las circunstancias que se presentan en la vida (Gomá, 2016). Pues, una inteligencia emocional elevada beneficia directamente a toda comunidad y lo recomendable sería trabajarla entre maestros y estudiantes al mismo tiempo (Cabello et al., 2010).

Paradójicamente, con toda la información que se tiene sobre inteligencia emocional, existen pocos programas destinados a fortalecerla desde las instituciones educativas. Pues, la baja inteligencia emocional puede dar consecuencias relacionadas con problemas en el aprendizaje, deserción escolar, baja motivación y actitud reducida (Ezeiza et al., 2017). Es por eso que con este modelo se precisa trabajar desde el ámbito psicopedagógico en intervenciones socio-emocionales entre estudiantes y docentes.

En conclusiones, la inteligencia emocional permite que las personas enseñen y aprendan emociones, por eso es indispensable enseñar estrategias emocionales desde el aula por intermedio del profesor. Aunque es difícil que en los centros educativos se ejecute programas para fortalecerla en los estudiantes, no obstante, el docente puede trabajar sobre ellas siempre y cuando tenga una guía para aplicarla y enseñarla.

Lo recomendable sería que existan programas de la institución educativa dedicados a fortalecer la inteligencia emocional a estudiantes y docentes durante el periodo académico.

¿Cuáles son los objetivos de la inteligencia emocional?

El fortalecimiento de la inteligencia emocional debe generar en el estudiante lo siguiente:

- Desarrollo integral.
- Auto conocimiento de las emociones.
- Comprensión de las emociones de las otras personas.

- Autorregulación las emociones.
- Control de las malas emociones.
- Desarrollo de emociones positivas.
- Auto motivación.
- Buena actitud ante las circunstancias y constancia de la misma.
- Fortalecimiento de relaciones interpersonales e intrapersonales, (Bisquerra, 2003).

Expresado en otras palabras, beneficios para la parte física, fisiológica y psicológica de los alumnos.

8.1. Recomendaciones para desarrollar y fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes.

Las siguientes recomendaciones se fundamenta en un estudio realizado por (BarOn y Parker, 2018; Bermejo et al., 2018; Ezeiza et al., 2017; Gomá, 2016) para el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional.

Bajo el estudio de BarOn y Parker (2000) y la adaptación del inventario de inteligencia emocional de BarOn (Bermejo et al., 2018), para fortalecer los aspectos de la I.E, se pretende proporcionar pautas con recomendaciones para los profesores, de tal manera que se pueda trabajar sobre los siguientes aspectos:

Inteligencia intrapersonal: conocerse a sí mismo con base en actividades que promueven el autoconocimiento (que les gusta, enfada, distrae, motiva).

Inteligencia interpersonal: entender los sentimientos, comportamientos de otras personas, desarrollar el sentimiento de alteridad (sentir lo que sienten otros), preparar buenos líderes.

Adaptabilidad: obtener habilidades para ajustarse al cambio, a los nuevos momentos, personas, disposiciones, de tal manera que no afecte al sujeto, o si lo afecta pueda superar la adversidad. Además de fortalecer la responsabilidad como parte del cambio que la edad y el contexto actual demanda.

Manejo del estrés: identificar comportamientos, actitudes, contextos que fomentan el estrés para manejarlo y contrarrestarlo.

Estado de ánimo: actitud de las personas, por lo cual, es imprescindible fortalecer este aspecto, ya que influye directamente sobre la motivación propia y colectiva.

8.2. Metodología de aplicación

Con base en la información estudiada se propone que la enseñanza y fortalecimiento de la inteligencia emocional debe ser ejecutada bajo la modalidad de talleres para que, tanto estudiante y docente, puedan laborar sobre las variables planteadas. Para esto deben adquirir un cuaderno de 100 hojas y trabajar de forma paralela. El tiempo estipulado de aplicación es de 18 talleres con una duración de 40 minutos cada uno.

8.3. Autoconocer las emociones

Es la capacidad que tiene cada persona para entender las emociones propias, para esto es necesario auto observarse en el día a día para comprender y analizar las emociones negativas o positivas propias (Macazaga et al., 2013).

Para identificar las propias emociones es preciso mirarse en la cotidianeidad de las actividades en la escuela, casa, con los amigos, en todo lado, de tal manera que se reflexione sobre lo que le molesta, entristece, emociona, causa miedo o repulsión.

8.3.1. Taller 1

1. En un ambiente silencioso o con música relajada y suave. El estudiante debe recordar un día reciente que haya tenido una emoción (discusión, vergüenza, pelea, alegría, tristeza).
2. Luego reflexionar: ¿qué sintió el momento de la emoción?
3. Recordar la escena e imaginarse de espectador.
4. Ahora el docente realizará las siguientes preguntas para que el estudiante responda en su mente: ¿por qué esa reacción? ¿qué estaba pensando en ese momento? ¿cómo se sintieron las otras personas? ¿volverá a suceder lo mismo? (para esto el docente debe ir diciendo una pregunta a la vez y dar un tiempo prudente para que respondan en su mente).
5. Después de reflexionar en su interior, responder las mismas preguntas en el cuaderno.
6. Formar pequeños grupos de trabajo y cada estudiante expondrá las respuestas a sus compañeros. Es posible y normal que sienta vergüenza al expresar los sentimientos, pero no se debe forzar, la exposición debe ser libre y voluntaria.
7. El docente expondrá su propia actividad ante la clase para motivar a los estudiantes a hablar sin recelos.
8. Finalmente, es importante que el profesor haga una retroalimentación de las emociones expuestas por todos, incluidas las suyas.

8.3.2. Taller 2

1. Las personas sienten emociones, pero no saben lo que sienten. En esta actividad es necesario que el estudiante escriba en un papel una emoción positiva o negativa que haya sentido útilmente y que le cause un recuerdo fuerte (pueden ser varias emociones).

2. El docente va a dibujar en el pizarrón la tabla que se muestra en la figura 2.

Emoción	Positiva ¿Por qué lo sentiste? _____	Negativa ¿Por qué lo sentiste? _____

Figura 2. Taller 2: Autoconocer las emociones

3. El docente colocará sus emociones en la tabla dibujada, para motivar al estudiante.
4. El estudiante pasará indistintamente a colocar la emoción(es) que escribió en el papel, de acuerdo al casillero que corresponda.
5. El estudiante y docente dibujarán en su cuaderno la tabla que se muestra en la figura 3.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Semana 1							
Semana 2							

Figura 3. Taller 2: Autoconocer las emociones

6. En cada casillero por la noche (en sus hogares) deberán escribir la emoción más fuerte que hayan sentido en ese día (trabajo para 14 días).
7. En el siguiente encuentro (después de 2 semanas) el estudiante y docente expondrán a sus compañeros lo que sintieron durante los 14 días.
8. Escribir en el cuaderno la emoción que sienten con más frecuencia, la que no les agrada y la que les gusta. Explicar en su cuaderno cómo se sienten después de tener esas emociones.

8.3.3. Taller 3

1. En un ambiente silencioso o con música relajada y suave, el estudiante y docente van a contestar en el cuaderno las siguientes preguntas (pueden ser varias respuestas):

¿Qué es lo que me enfada en el colegio, casa y amigos?

¿Qué es lo que me alegra en el colegio, casa y amigos?

¿Qué me pone nervioso en el colegio, casa y amigos?

¿Qué me provocan miedo en el colegio, casa y amigos?

¿Qué cosas siento que me desmotivan en el colegio, casa y amigos?

¿Qué me hace sentir vergüenza en el colegio, casa y amigos?

2. Formar grupos pequeños y exponer cada respuesta ante sus compañeros, la exposición debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe motivar exponiendo sus respuestas ante el curso.

8.4. Reconocer las emociones de las personas con las que convive

Esto hace referencia a conectar y entender las emociones que están sintiendo las otras personas, a esta emoción se la conoce como empatía (Lizaraso, 2012).

8.4.1. Taller 4

1. En un ambiente silencioso o con música relajada y suave, el estudiante debe pensar en alguna situación (discusión, vergüenza, pelea, alegría, tristeza, etc.), que le ha pasado en un día determinado con las personas que convive (puede ser colegio, hogar o

amigos), va a recordar cada detalle de la situación buena o mala y, va a imaginarse como se siente la otra persona en ese instante.

2. Analizar la escena e imaginarse de espectador. Preguntarse mentalmente:

¿Por qué esa reacción?

¿Qué estaba pensando esa persona en ese momento?

¿Cómo se sintieron las personas que estaban presentes?

¿Cómo me sentí yo en ese instante?

3. Las respuestas a las preguntas deben ser redactadas en el cuaderno personal que tiene para los talleres.

4. Formar pequeños grupos de trabajo, cada estudiante expondrá las respuestas a sus compañeros. Es posible que sienta vergüenza al expresar lo sentido, pero no se debe forzar, la exposición debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe motivar expresando sus respuestas ante toda la clase.

5. Finalmente es importante que el profesor realice una retroalimentación de las emociones expuestas por los estudiantes, empezando por las suyas.

8.4.2. Taller 5

1. Las personas sienten emociones, pero el resto no entiende como lo sienten. En esta actividad es necesario que el estudiante escriba en un papel una emoción positiva o negativa que haya observado en las otras personas (familia, amigos, maestros).

2. El docente va a dibujar en el pizarrón la tabla que se muestra en la figura 4:

Emoción	Positiva ¿Por qué es positiva?	Negativa ¿Por qué es negativa?

Figura 4. Taller 5: Reconocer las emociones

3. El docente y el estudiante pasarán a colocar la emoción que escribió en el papel y llenarán con un marcador la tabla dibujada, de acuerdo al casillero y la pregunta que corresponda (el docente iniciará dando el ejemplo para motivar a los educandos).

4. El estudiante dibujará en su cuaderno la tabla que se muestra en la figura 5, e irá anotando en la noche la emoción más fuerte que haya observado en otras personas durante 14 días, el docente también realizará la misma actividad (trabajo para 14 días).

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Semana 1							
Semana 2							

Figura 5. Taller 5: Reconocer las emociones

5. En el siguiente encuentro que el profesor planifique (puede ser un tiempo muy pequeño) el estudiante y docente expondrán a sus compañeros las emociones que observaron durante esos 14 días y comentarán cual es la emoción que observan con más frecuencia; la que no les agrada y la que más les gusta.

8.4.3. Taller 6

1. En un ambiente silencioso o con música relajada y suave, el estudiante y el docente van a contestar en el cuaderno las siguientes preguntas:

¿Qué enfada con frecuencia a las personas en el colegio, casa y amigos?

¿Qué alegra a las personas en el colegio, casa y amigos?

¿Qué pone nerviosas a las personas en el colegio, casa y amigos?

¿Qué provoca miedo a las personas en el colegio, casa y amigos?

¿Qué desmotiva a las personas en el colegio, casa y amigos?

¿Qué avergüenza a las personas en el colegio, casa y amigos? (no necesariamente pueden tener todas las respuestas).

2. Formar grupos pequeños y exponer cada respuesta ante sus compañeros, la exposición debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe motivar exponiendo sus respuestas ante el curso.
3. Finalmente, el docente realizará una reflexión sobre toda la actividad, partiendo desde su propia experiencia.

8.5. Aprender a pedir disculpas

Saber pedir disculpas es un proceso necesario para solucionar conflictos en todos los ámbitos, pero provoca más efecto saber pedir perdón, puesto que este segundo aspecto tiene un resultado restaurador (Dávila, 2005).

La disculpa es utilizada por los seres humanos para restaurar la armonía en la relación afectada entre el ofendido y el ofensor (Valls, 2012).

8.5.1. Taller 7

1. Anotar en el cuaderno personal (estudiante y docente) una situación ocurrida últimamente que siente que debían haberle solicitado disculpas o perdón, pero no lo hicieron.
2. Contestar las siguientes preguntas:

¿Puedes describir lo sucedido?

¿Qué fue lo que sucedió?

¿Cómo te sentiste cuando no se disculparon?

¿Piensas que tuvieron un sentimiento de culpa?

¿Qué hubiera ocurrido si se hubieran disculpado?

3. Anotar en el cuaderno (estudiante y docente) una situación transcurrida últimamente que sentiste que debía haber solicitado disculpas o perdón, pero no lo hiciste.
4. Contestar las siguientes preguntas:

¿Puedes describir lo sucedido?

¿Qué fue lo que sucedió?

¿Cómo te sentiste al quedarte callado?

¿Te dio un sentimiento de culpa o remordimiento?

¿Qué hubiera ocurrido si te hubieras disculpado?

¿Cómo crees que se sintió la otra persona, por no haberte disculpado?

5. Formar grupos de trabajo y exponer ante los compañeros la narración de lo acontecido y las respuestas a las preguntas. La exposición debe ser libre y voluntaria, pero el maestro debe motivar exponiendo sus respuestas ante el curso.

8.6. Controlar los prejuicios

Prejuicio es una postura incorrecta que consiste en juzgar a alguien sin haberlo conocido (Teruel, 2013). Ejemplo: las personas son pobres porque no quieren trabajar. Los prejuicios son dañinos para las relaciones interpersonales, más aún cuando está direccionado hacia las personas cercanas sentimentalmente. En el mundo competitivo actual, muchas veces los prejuicios son utilizados para hacer daño, sin embargo, se destaca que al igual que las emociones también puede haber prejuicios positivos y negativos (Polanco-Carrasco, 2009).

En el ámbito académico existen diferentes causas que provocan prejuicios en los estudiantes. Se destacan los prejuicios por raza, género, afinidad sexual y condición socioeconómica (Lobato, 2005).

8.6.1. Taller 8

1. El profesor brinda una explicación sobre lo que es un prejuicio y las consecuencias a las que puede llevar si es practicado comúnmente por los estudiantes.
2. Los alumnos escriben en su cuaderno sobre 5 prejuicios que tengan sobre las personas.
3. Para cada prejuicio escrito los estudiantes colocan al frente el porqué del prejuicio.
4. El profesor reflexiona con todo el curso las siguientes preguntas y pregunta a cada estudiante sobre los prejuicios que tienen.

¿Por qué tienes ese prejuicio?

¿Cómo te sientes cuando estás cerca de esa persona?

¿Cómo te sentirías si esa persona tendría el mismo prejuicio de ti?

5. No forzar a exponer las respuestas, esta acción debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe hacer el mismo ejercicio en su cuaderno y motivar exponiendo ante la clase las propias contestaciones.

8.7. Expresar las emociones apropiadamente

La expresividad es un lenguaje usado por todos los seres humanos en el mundo actual, demuestra las emociones que está pasando la persona en ese mismo instante (Segura, 2003).

8.7.1. Taller 9

1. En un ambiente tranquilo y relajado, si es posible con música de fondo; el docente invita a que los estudiantes recuerden momentos en los que han tenido iras, miedo, alegría, tristeza, vergüenza.

2. Luego, el docente invita a que los alumnos contesten en el cuaderno las siguientes interrogantes.
 - a. ¿Qué haces cuando tienes iras? ¿está bien el comportamiento demostrado? ¿cuál sería la forma correcta de reaccionar?
 - b. ¿Qué haces cuando tienes miedo? ¿está bien el comportamiento demostrado? ¿cuál sería la forma correcta de reaccionar?
 - c. ¿Qué haces cuando estás contento? ¿está bien el comportamiento demostrado? ¿cuál sería la forma correcta de reaccionar?
 - d. ¿Qué haces cuando estás triste? ¿está bien el comportamiento demostrado? ¿cuál sería la forma correcta de reaccionar?
 - e. ¿Qué haces cuando tienes vergüenza? ¿está bien el comportamiento demostrado? ¿cuál sería la forma correcta de reaccionar?
3. El profesor forma pequeños grupos para que el estudiante vaya exponiendo las respuestas a los integrantes del grupo.
4. No forzar a exponer las respuestas, esta acción debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe hacer el mismo ejercicio en su cuaderno y motivar exponiendo ante la clase las propias contestaciones.
5. Finalmente, el docente debe hacer una reflexión sobre el tema desde su experiencia.

8.8. Controlar las reacciones

Uno de los puntos fuertes de tener una buena inteligencia emocional es saber controlar las reacciones frente a los acontecimientos del convivir diario, independientemente de si ésta es buena o mala, pues en varios casos los que no pueden canalizar correctamente esta acción

suelen tener emociones que conducen a la culpabilidad, vergüenza, incertidumbre, miedo, entre otros. De allí la importancia de fortalecer este aspecto en el ser humano.

8.8.1. Taller 10

1. En un ambiente tranquilo y relajado, si es posible con música de fondo, el docente invita a que los estudiantes recuerden un momento en el que hayan reaccionado negativamente con algún ser querido.
2. Ahora el docente instruye a que los alumnos redacten en el cuaderno la situación acontecida.
3. Luego el estudiante debe responder en el cuaderno la siguiente pregunta:

¿Qué hubiera pasado si en lugar de reaccionar así, hubiera respirado profundo, reflexionado y calmado? *Stop and Think* (Paro y Pienso)

4. El profesor forma pequeños grupos para que el estudiante exponga la redacción del suceso y la respuesta a los integrantes del grupo.
5. No forzar a exponer la respuesta, esta acción debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe hacer el mismo ejercicio en su cuaderno y motivar exponiendo ante la clase las propias contestaciones.
6. Finalmente, el docente debe realizar una reflexión grupal desde su experiencia.

8.9. Autoevaluarse, reforzar la autoestima y el autoconcepto

En la preadolescencia (12-14 años) se produce en los seres humanos diferentes cambios físicos, psíquicos y sociales (Gimenez et al., 2013), esto causa desaprobaciones propias sobre el verse

o sentirse. Es importante para el adolescente considerarse aceptado en el grupo con el que se identifican (Zambrano, 2018).

Por esta razón es necesario que los estudiantes fortalezcan el concepto que tienen de sí mismo y de las acciones que realizan frecuentemente.

8.9.1. Taller 11

1. En un ambiente tranquilo y relajado, si es posible con música de fondo, el docente invita a que los estudiantes escriban en su cuaderno 10 oraciones sobre aspectos positivos y fortalezas que ellos tienen de sí mismo y con quien lo demuestran o practican. Ejemplo: Soy alegre con mis amigos.
2. Luego pide que frente a cada oración de aspecto positivo y fortaleza, escriban por qué razón y para qué, piensan que es un aspecto positivo o una fortaleza lo que escribió. Ejemplo: Soy alegre con mis amigos... porque hago bromas todo el tiempo y ellos se ríen, y lo hago para que ellos se sientan bien.
3. El docente forma pequeños grupos.
4. El maestro solicita que cada integrante del grupo exponga los aspectos agradables y fortalezas que tiene.
5. No forzar a exponer los aspectos y fortalezas, esta acción debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe hacer el mismo ejercicio en su cuaderno y motivar exponiendo ante la clase las propias contestaciones.
6. Finalmente, el docente hace una reflexión grupal sobre lo bien que se siente quererse y valorarse a sí mismo desde su propia experiencia.

7. Recomendar que los alumnos en las mañanas al asearse, se miren al espejo y recuerden una oración por día. Ejemplo: mirarse en el espejo y decir: soy alegre con mis amigos porque hago bromas todo el tiempo y ellos se ríen y lo hago porque ellos se sientan bien con mi presencia.
8. Es necesario que el maestro se comprometa a hacer el mismo ejercicio en su casa para motivar a que los estudiantes lo hagan.

8.10. Aprender a automotivarse

Una de las estrategias de la automotivación está fundamentada en el optimismo que es una actitud positiva para no caer en la desidia o el desinterés por realizar alguna acción en la escuela, hogar o con los amigos. El optimismo ayuda a que las personas puedan recuperarse con mayor rapidez ante un fracaso, ya que produce una automotivación, además proporciona al sujeto destrezas para comprender la frustración y buscar nuevas alternativas para alcanzar las metas.

El optimismo hibridado con actitudes como la perseverancia, pasión y esperanza puede hacer que las personas alcancen la felicidad constantemente, pues la persona optimista siempre encontrará el camino para alcanzar el éxito (Palomero et al., 2009).

8.10.1. Taller 12

1. En un ambiente tranquilo y relajado, si es posible con música de fondo, el docente invita a que los estudiantes escriban en su cuaderno 10 personas o cosas que hagan que el estudiante se motive.
2. Luego pide que frente a cada persona o cosa escriba un compromiso para fortalecer esa motivación. Ejemplo: me motiva mi mamá: para fortalecer esa motivación voy a hacer

cosas que a ella le gustan como tender mi cama. ...Me motiva sacar buena nota en ciencias naturales: para fortalecer esa motivación voy a dedicarle 30 minutos al día para leer la clase del día, así no sea necesario estudiar... Me motiva...

3. El docente forma pequeños grupos.
4. El maestro solicita que cada integrante del grupo exponga las personas, cosas que le motiven y los compromisos para seguir fortaleciendo esa motivación.
5. No forzar a exponer las motivaciones, esta acción debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe hacer el mismo ejercicio en su cuaderno y motivar exponiendo ante la clase las propias contestaciones.
6. El docente hace una reflexión grupal sobre lo bien que es la motivación y la necesidad de las personas de fortalecer esa motivación.
7. El docente puede hacer que los estudiantes escriban y decoren frases motivadoras y las puede pegar por las paredes de la clase.
8. Siempre estar repitiendo a los estudiantes las frases motivadoras. Por ejemplo: “El hombre necesita dificultades porque son necesarias para disfrutar el éxito” (A.P.J. Abdul Kalam).

8.11. Aprender a ser responsable

Uno de los valores que promueven fortalecimiento de los aspectos relacionados con la autoestima, autoconcepto, alcance de objetivos, convivencia armónica, entre otros, es la responsabilidad, ya que con su práctica conduce a que las personas asuman ese sentimiento de tranquilidad y seguridad consigo mismo y con los que le rodean.

8.11.1. Taller 13

1. En un ambiente tranquilo y relajado, si es posible con música de fondo, el docente invita a que los estudiantes dibujen en su cuaderno el formato de la tabla que se muestra en la figura 6, para que respondan con sinceridad (no será leída en la clase, lo importante es la sinceridad con ellos mismos).

Nunca	0				
Pocas veces	1				
A veces	2				
Siempre	3				
	COLEGIO	0	1	2	3
1	Anoto las tareas y deberes en la agenda				X
2	Hago todos los días los deberes				X
3	Presento de forma limpia y ordenada los deberes				X
4	Cuido mi mesa y los materiales del aula de clase				X
5	Estudio para las lecciones, pruebas y exámenes				X
TOTAL: sumar cada parámetro. Ej. Si todas las respuestas están en el casillero 3, entonces la suma total es 15 que corresponde a "siempre"					15
	CASA	0	1	2	3
1	Hago la limpieza de mi habitación				
2	Ayudo a lavar los platos				
3	Ayudo a lavar mi ropa				
4	Ayudo a barrer la casa				
5	Ayudo a asear y dar de comer a las mascotas				
	AMIGOS/COMPAÑEROS	0	1	2	3
1	Respeto la opinión de mis amigos/compañeros				
2	Tomo atención a los comentarios de mis amigos/compañeros				
3	Pongo apodos a mis amigos/compañeros de clase				
4	Ayudo a mis amigos/compañeros cuando necesitan de mí				
5	Me preocupo por mis amigos/compañeros cuando les pasa algo				
	HIGIENE PERSONAL	0	1	2	3
1	Lavo mis manos después de salir del baño				
2	Lavo mis manos antes de comer				
3	Lavo mis dientes después de comer				
4	Me ducho con frecuencia				
5	Me preocupa mi aseo personal				

Figura 6. Taller 13: Aprender a ser responsable

2. Explicar el proceso para tabular las respuestas.
3. Enseñar el proceso para interpretar el resultado, recuerde que se está tratando de ser sincero con la propia responsabilidad.
4. Hacer una autorreflexión sobre los puntos fuertes y débiles de los resultados.
5. En base a las debilidades el estudiante debe hacer compromisos para cada ítem y escribirlos en el cuaderno.
6. El docente forma pequeños grupos.
7. El maestro solicita que cada integrante del grupo exponga los puntos fuertes y en los que puede mejorar.
8. No forzar a exponer las respuestas, esta acción debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe hacer el mismo ejercicio en su cuaderno y motivar exponiendo ante la clase las propias contestaciones.
9. Finalmente, el docente debe hacer una reflexión grupal sobre la responsabilidad y la necesidad de que las personas aprendan a ser responsables.

8.12. Aprender a pedir ayuda

El ser humano es propenso a tratar de solucionar problemas sin solicitar ayuda (autoayudarse), sólo cuando se ve realmente sumergido en la impotencia de poder solucionar un inconveniente pide auxilio, lo negativo de esto es que cuando se decide a solicitar ayuda lo hace a la persona o profesional equivocado y termina muchas veces en dificultar más la situación (Krause et al., 1994).

8.12.1. Taller 14

1. En un ambiente tranquilo y relajado, si es posible con música de fondo, el docente invita a que los estudiantes contesten en su cuaderno las siguientes preguntas: (explicar que la ayuda puede ser sobre cosas, actividades o emociones)
 - a. Cuando no puedo hacer un deber del colegio ¿pido ayuda a alguien? ¿a quién? ¿por qué? ¿para qué?
 - b. Cuando siento que tengo un problema personal en el colegio, casa o amigos ¿pido ayuda a alguien?, ¿a quién?, ¿por qué?, ¿para qué?
 - c. Cuando observo que un amigo o familia tiene problemas académicos en el colegio ¿trato de ayudar?, ¿por qué? ¿para qué?, ¿cómo?
 - d. Cuando observo que un amigo o familia tiene un problema personal en el colegio o casa ¿trato de ayudar? ¿por qué? ¿para qué?, ¿cómo?
 - e. Las veces que he solicitado ayuda en el colegio o casa ¿me han ayudado como he querido?
 - f. Las veces que me han solicitado ayuda en el colegio o casa ¿siento que he ayudado como han querido? ¿por qué?
 - g. En este momento ¿necesito ayuda en el colegio?, ¿en qué?, ¿para qué?
 - h. En este momento ¿necesito ayuda en la casa?, ¿en qué?, ¿para qué?
 - i. ¿Me siento bien cuando me ayudan?, ¿por qué?, ¿para qué?
 - j. ¿Me siento bien cuando ayudo a alguien?, ¿por qué?
2. El docente forma pequeños grupos.
3. El maestro solicita que cada integrante del grupo exponga las respuestas a cada pregunta dentro del grupo de trabajo.

4. No forzar a exponer las respuestas, esta acción debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe hacer el mismo ejercicio en su cuaderno y motivar exponiendo ante la clase las propias contestaciones.

5. Finalmente, el docente debe hacer una reflexión ante toda la clase.

8.13. Fortalecer hábitos de cortesía

La cortesía es un parámetro que influye directamente en las relaciones comunicacionales de los seres humanos en la sociedad, puede efectuarse de forma oral, escrita, mímica o simbólica (Bravo, 2005). La cortesía está presente en la conversación coloquial, en la interlocución cara a cara entre dos o más personas (Albelda, 2004). Por lo tanto, las frases de cortesía son importantes sobre todo en el lenguaje hispano (Santillana, 2019).

8.13.1. Taller 15

1. En un ambiente tranquilo y relajado, si es posible con música de fondo, el docente invita a que los estudiantes contesten en su cuaderno ¿en qué momentos (mínimo 5 momentos que recuerden a quien se lo dijeron) han utilizado en la semana las siguientes frases de cortesía? Pueden seguir el modelo de la tabla que se muestra en la figura 7.

Saludos	Despedida	Empatía	Agradecimiento	Otras formas de cortesía
¡Hola! ¡Buenos días! ¡Buenas tardes! ¡Buenas noches! ¡Bienvenido!	¡Chao! ¡Hasta luego! ¡Hasta Mañana! ¡Nos vemos! ¡Cuidate!	¡Encantado ¡ ¡Mucho gusto ¡ ¡Igualmente ¡ ¿Cómo estás? ¿Cómo te va? ¿Cómo has pasado? ¡Me encantó verte ¡	¡Muchas gracias ¡ ¡De nada! ¡Un placer ¡ ¡Permiso! ¡Disculpe! ¡Perdón! ¡Por favor!	Ceder el asiento. Escuchar a los compañeros y maestros. Escuchar a los padres. Quedarse callado así el otro no tenga la razón. No usar el celular en la mesa No mentir Puntualidad

Figura 7. Taller 15: Fortalecer hábitos

2. Luego el maestro invita a que contesten las siguientes preguntas:

¿Cómo te sientes cuando las personas utilizan las frases de cortesía contigo? ¿por qué?

¿Cómo piensas que la gente se siente cuando usas las frases de cortesía con ellas? ¿por qué?

3. El maestro forma grupos de trabajo.

4. El docente invita a que los estudiantes compartan en su grupo de trabajo las frases que más utilizan en su convivir diario y con quien las usan.

5. Luego, el docente invita a que los estudiantes compartan en su grupo de trabajo las respuestas a las preguntas.
6. No forzar a exponer las respuestas, esta acción debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe hacer el mismo ejercicio en su cuaderno y motivar exponiendo ante la clase las propias contestaciones.
7. Finalmente, el docente debe hacer una reflexión ante a toda la clase.

8.14. Aprender a escuchar

Saber escuchar es una habilidad que puede ser más difícil que saber comunicarse, por eso esta destreza es la diferencia entre buenos y malos líderes, ya que el líder que aprende esta pericia llega a tener más influencia y autoridad sobre las personas que dirige (Codina, 2004).

La persona que sabe escuchar demuestra un alto índice de inteligencia emocional, fortalece las relaciones interpersonales que el ser humano requiere para desarrollarse íntegramente (Goleman, 1996).

8.14.1. Taller 16

1. En un ambiente tranquilo y relajado, si es posible con música de fondo, el docente invita a que los estudiantes copien y contesten en el cuaderno los descriptores que se muestran en la figura 8:

TECNICAS PARA EFECTUAR UNA ESCUCHA EMPATICA				
TECNICA	COMPROMISO	CUMPLE	NO CUMPLE	PORQUE
Hacer silencio cuando alguien habla; puede ser familia, maestros o amigos.	Ejemplo: Cuando mi papá me esté hablando voy a hacer silencio...		no	Porque siempre me habla por culpa de mi hermano menor
	Compromiso 2...			
	Compromiso 3...			
Demostrar interés por la conversación o consejo; puede ser familia, maestros o amigos.	Compromiso 1			
	Compromiso 2			
	Compromiso 3			
Dejar de hacer cualquier actividad y mirar a la persona que habla; puede ser familia, maestros o amigos.				
Ponerse en el lugar de la persona que habla; puede ser familia, maestros o amigos.	Compromiso 1			
	Compromiso 2			
	Compromiso 3			
No interrumpir a la persona que habla; puede ser familia, maestros o amigos.	Compromiso 1			
	Compromiso 2			
	Compromiso 3			
Hacer preguntas del tema a la persona que habla, pero sin interrumpir; puede ser familia, maestros o amigos.	Compromiso 1			
	Compromiso 2			
	Compromiso 3			
Mantener la calma, demostrar paciencia con la persona que habla; puede ser familia, maestros o amigos.	Compromiso 1			
	Compromiso 2			
	Compromiso 3			

Figura 8. Técnicas para comunicarse asertivamente

2. Para cada técnica el docente debe hacer una reflexión y poner un ejemplo orientando hacia el logro de esa técnica.
3. El estudiante después de cada técnica copiada, escribirá tres compromisos en los que va a aplicar la técnica durante la semana y llenar los casilleros con la información solicitada.

8.14.2. Taller 17

1. En el siguiente taller, el docente formará grupos de trabajo.

2. El docente invita a que los estudiantes contesten las siguientes preguntas en el cuaderno:
 - a. ¿Cómo crees que se sintieron las personas con las que cumpliste el compromiso? ¿por qué? ¿cómo te diste cuenta de eso?
 - b. ¿Cómo te sientes cuando escuchas a las personas? ¿por qué?
 - c. ¿Te gustaría que las personas cumplan las técnicas descritas en la tabla cuando tú hablas? ¿por qué?
3. El docente invita a que los estudiantes compartan en su grupo de trabajo el cumplimiento de los compromisos a las técnicas copiadas en la tabla.
4. Luego el docente invita a que los estudiantes expongan los compromisos que no lograron y el por qué piensan que no pudieron hacerlo.
5. No forzar a exponer las respuestas, esta acción debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe hacer el mismo ejercicio en su cuaderno y motivar exponiendo ante la clase las propias contestaciones.
6. Finalmente, el docente debe hacer una reflexión ante toda la clase.

8.15. Expresar los sentimientos sin lastimar

Un error frecuente que los seres humanos cometen en el coexistir diario es quedarse callados respecto a ideas o emociones por no herir sentimientos de las personas que ama, aprecia o convive. Sin embargo, dentro de las habilidades emocionales es pertinente aprender a expresar los sentimientos o ideas evitando caer en la culpa, el qué dirán, resentimientos y sin temor a caer en conflictos, para esto es necesario optar por la prudencia y el tino como base de esta habilidad emocional.

En varias ocasiones, expresar los sentimientos causa situaciones incómodas, empero, con la práctica es saludable e incluso puede ser modelada por las personas que convive, provocando empatía y mejora de la convivencia (Kramer et al., 2014).

Aprender a expresar los sentimientos de manera asertiva, con prudencia y tino ayudará a que el individuo se sienta bien consigo mismo y se ganará el aprecio de los que le rodean (Habilidad social, 2017).

8.15.1. Taller 18

1. En un ambiente tranquilo y relajado, si es posible con música de fondo, el docente invita a que los estudiantes copien las técnicas que va socializar.
2. De la misma manera deben copiar la tabla que se muestra en la figura 9 (expresar los sentimientos sin lastimar a las personas). Las actividades mencionadas en la tabla serán desarrolladas durante la semana.
3. El profesor debe socializar y explicar a los estudiantes las siguientes técnicas y tabla con actividades.

8.15.1.1. Técnicas para expresar los sentimientos sin lastimar los sentimientos de las personas

- a. Ponerse en el lugar de la otra persona, puede ser familia, maestros o amigos.
- b. Expresar emociones positivas o negativas, puede ser familia, maestros o amigos.
- c. Explicar la razón de una emoción, puede ser familia, maestros o amigos.
- d. Hablar siempre en primera persona o por sí mismo, puede ser familia, maestros o amigos.
- e. Empezar a dialogar con la otra persona mencionando su nombre, puede ser familia, maestros o amigos.

- f. No gritar para que le entiendan, puede ser familia, maestros o amigos.
- g. Usar el buen sentido del humor ante cualquier circunstancia, puede ser familia, maestros o amigos.
- h. Preguntar cómo se siente después de haber escuchado, puede ser familia, maestros o amigos.
- i. Antes de hablar con alguien, detenerse a pensar lo que va a decir, reflexionar lo que va a expresar, respirar y practicar mentalmente poniéndose en el lugar de la otra persona, puede ser familia, maestros o amigos. Para esto pueden utilizar el formato de la tabla que se muestra en la figura 9.

ACTIVIDAD TOMANDO EN CUENTA LAS TÉCNICAS APRENDIDAS.	CUMPLE	NO CUMPLE	¿COMO SE SINTIO LA OTRA PERSONA?
Conversar con su padre o madre sobre una situación que le moleste en el hogar.			
Conversar con un maestro sobre una situación que le moleste en la clase.			
Conversar con un amigo sobre una situación que le moleste sobre él.			
Describir a su padre o madre emociones positivas o negativas (felicidad, tristeza, preocupación) que tiene en el hogar.			
Describir a su maestro/a emociones positivas o negativas (felicidad, tristeza, preocupación) que tiene en la clase.			
Describir a su amigo/a emociones positivas o negativas (felicidad, tristeza, preocupación) que tiene junto a él.			
Describir a su padre o madre la razón de las emociones que le comentó en la actividad anterior.			
Describir a su maestro/a la razón de las emociones que le comentó en la actividad anterior.			
Describir a su amigo/a la razón de las emociones que le comentó en la actividad anterior.			

Figura 9. Técnicas para expresar sentimientos sin lastimar

- 4. Las actividades de la tabla serán desarrolladas durante la semana.

8.15.2. Taller 19

- 1. En un ambiente tranquilo y relajado, si es posible con música de fondo, el docente invita a que los estudiantes contesten a las siguientes preguntas:

- a. ¿Se sintió cómodo o incomodo al conversar con su padre/madre sobre sus emociones o sentimientos?, ¿por qué?
 - b. ¿Cómo reaccionó su padre/madre al momento de escuchar? Explicar.
 - c. ¿Se sintió cómodo o incomodo al conversar con su profesor/a sobre sus emociones o sentimientos?, ¿por qué?
 - d. ¿Cómo reaccionó su profesor/a al momento de escuchar? Explicar.
 - e. ¿Se sintió cómodo o incomodo al conversar con su amigo/a sobre sus emociones o sentimientos?, ¿por qué?
 - f. ¿Cómo reaccionó su amigo/a al momento de escuchar? Explicar.
2. Formar grupos de trabajo.
 3. El docente invita a que los estudiantes compartan en su grupo de trabajo las actividades realizadas con sus padres, profesores y amigos.
 4. Luego el maestro incita a que los estudiantes socialicen las respuestas a las preguntas contestadas en el cuaderno.
 5. No forzar a exponer las respuestas, esta acción debe ser libre y voluntaria, pero el docente debe hacer el mismo ejercicio en su cuaderno y motivar exponiendo ante la clase las propias contestaciones.
 6. Finalmente, el docente debe hacer una reflexión grupal ante toda la clase.

9. Reflexiones

Con la aplicación del Modelo FEAINÉ se pretende fortalecer las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, esto beneficiará de manera directa a educandos, docentes, padres de familia, autoridades y sociedad en general.

Cabe destacar que el modelo no es la solución a las adversidades que el docente enfrenta día a día en el contexto educativo, sin embargo, son pautas que le permitirán contrarrestar algunas dificultades en el ambiente de clase, no obstante, pueden existir otros instrumentos, metodologías y estrategias distintas, ante lo cual se destaca que todo proceso a implementar será útil solamente cuando el maestro esté dispuesto a reflexionar, desaprender, reaprender y reaccionar, acciones indispensables para transformar verdaderamente la educación.

Para esto es importante considerar que los roles del maestro y el estudiante han cambiado, por lo tanto, la educación también debe cambiar. Por eso es imprescindible reinsertar en el proceso enseñanza-aprendizaje otras alternativas que para muchos son conocidas, pero que por la dinámica en la que convive la sociedad actual es difícil aplicarlas al contexto áulico.

III ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO 1. METODOLOGÍA

1. Estudio empírico

Esta fase de la investigación se ejecutó con la colaboración de docentes y estudiantes de tres entidades educativas públicas y dos privadas de la ciudad de Cuenca en el periodo académico 2018-2019, para lo cual, se utilizó como instrumentos principales el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) (Beltrán et al., 2006) y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (7-18 años) (IIE) (Bermejo et al., 2018), para medir las variables de estudio y el Modelo FEACHINE que fue implementado durante un quimestre.

Con base en el problema identificado sobre el limitado conocimiento de estrategias de aprendizaje y baja inteligencia emocional en los estudiantes, lo cual, puede afectar negativamente en el rendimiento escolar. Esta investigación pondrá énfasis en el estudio de las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional como influyentes en el rendimiento escolar y se otorgará un modelo elaborado basado en la teoría indagada.

Con estos antecedentes se plantea la siguiente interrogante: ¿Se puede fortalecer el conocimiento de las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional en los estudiantes mediante la intervención de los docentes con la aplicación de un modelo que orienta a mejorar las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional, e incidir positivamente sobre el rendimiento académico de los alumnos de noveno año de Educación General Básica?

1.1. Objetivos del estudio empírico

Bajo este contexto se establecen los siguientes objetivos del estudio empírico:

- Comparar las estrategias de aprendizaje del estudiantado del grupo control y experimental, antes y después de la implementación, para interpretar la experiencia que muestra la aplicación del modelo FEAINÉ.
- Comparar la inteligencia emocional del estudiantado del grupo control y experimental, antes y después de la implementación, para interpretar la experiencia que muestra la aplicación del modelo FEAINÉ.

2. Definición de las variables

Tabla 2. Identificación de variables

Variable	Sigla	Tipo
Estrategias de Aprendizaje	EA	Variables dependientes (VD)
Sensibilización - Motivación	SM	Variable dependiente (VD)
Sensibilización- Actitud	SA	Variable dependiente (VD)
Sensibilización-Control Emocional	SCE	Variable dependiente (VD)
Elaboración-Elaboración de Información	EE	Variable dependiente (VD)
Elaboración-Organización	EO	Variable dependiente (VD)
Elaboración-Selección	ES	Variable dependiente (VD)
Personalización-Transferencia	PT	Variable dependiente (VD)
Personalización-Pensamiento Crítico y Creativo	PPCC	Variable dependiente (VD)
Personalización-Recuperación	PR	Variable dependiente (VD)
Metacognición Planificación/Evaluación	MPE	Variable dependiente (VD)
Metacognición-Regulación	MR	Variable dependiente (VD)
Inteligencia Emocional	IE	Variable dependiente (VD)
Inteligencia intrapersonal	INTRA	Variables dependientes (VD)
Inteligencia interpersonal	INTER	Variables dependientes (VD)
Adaptabilidad	A	Variables dependientes (VD)

Manejo del estrés	ME	Variables dependientes (VD)
Estado de Ánimo	EA	Variables dependientes (VD)

Covariables Rendimiento académico

Inglés

Lengua y Literatura

Matemática

3. Diseño de investigación

Partiendo de la problemática, preguntas de investigación y objetivos, el estudio cumplió las siguientes fases:

- Recorrido bibliográfico a través de un marco teórico que ayuda a establecer las bases para el desarrollo de la investigación.
- Diseño de un Modelo para fortalecer la motivación, estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional (FEAINE).
- Solicitud de colaboración a las autoridades y profesores de entidades educativas en donde se desarrollará la intervención mediante la aplicación del modelo FEAINE.
- Distribución de estudiantes en grupos definidos para control y experimento.
- Ejecución de talleres, de manera periódica con los docentes que aplicarán el FEAINE en su contexto de aula.
- Identificación del nivel de estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional de los adolescentes mediante la aplicación de los instrumentos a los grupos control y experimental.

- Implementación del modelo FEACHINE por un tiempo determinado en el grupo experimental.
- Tabulación de datos obtenidos del grupo control y experimental.
- Análisis de resultados.

El estudio parte de un diseño cuasi experimental, considerando que la asignación de los estudiantes no es aleatoria, a pesar de que los grupos son de un contexto educativo habitual. Las variables analizadas fueron estudiadas, contrastadas estadísticamente al inicio y al final con base en la información del grupo experimental y el grupo control (Hernández et al., 2014).

Con el análisis de las varianzas se estableció la homogeneidad de los grupos, para no afectar las variables independientes, dependientes y de control que son el soporte en la validez de la investigación. Bajo este contexto, el estudio tiene carácter cuantitativo, ya que a través de la aplicación, análisis e interpretación de resultados se aplicará criterios matemáticos, cuantificables mediante medidas establecidas para estimar las variables de estudio.

El alcance fue exploratorio, considerando que no hay indagaciones actualizadas específicamente en la ciudad de Cuenca con respecto al tema objeto de estudio, pues servirá para conocer la naturaleza de los estudiantes tras fortalecer las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional, así describir las características que tiene el estudiantado posterior a la aplicación de un Modelo para fortalecer la motivación, estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional (FEACHINE).

4. Definición de Población y Muestra

Se identificaron en la ciudad de Cuenca aproximadamente 11.563 estudiantes de noveno año de EGB en el periodo 2018-2019. Se consideró para la muestra un universo finito, aplicando la siguiente expresión matemática (1):

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q} \quad (1)$$

Donde:

- N= Total de la población (11.563)
- Z= 1.96 al cuadrado (considerando una seguridad del 95%)
- p= proporción esperada (en este caso 90% = 0.9)
- q= 1- p (en este caso 1-0.9= 0.1)
- d= precisión (en el proyecto se considera un 5%)

Numerador	4690,7964
Denominador	<hr/> 29,3110673
n=	160

La población calculada es de 160 estudiantes, con un margen de error de ± 10 , la muestra de estudio se conformó por dos grupos: experimental y control con la participación de 297 estudiantes en total entre el Grupo Control (GC) y el Grupo Experimental (GE), pertenecientes al Noveno Año de Educación General Básica (EGB) de la ciudad de Cuenca de cinco establecimientos educativos: tres públicos y dos privados.

El Grupo Experimental estuvo conformado por 97 alumnos pertenecientes a centros educativos públicos y 48 a privados. En cambio, el Grupo de Control estuvo conformado por 101 estudiantes de entidades educativas públicas y 51 privadas.

Los conjuntos estuvieron conformados con anterioridad y determinados por cada entidad educativa, razón por la cual no hubo aleatorización. A pesar de que se formaron con la mayor homogeneidad entre grupos en las covariables que pueden ser controladas por el investigador como son: el rendimiento escolar (calificaciones por estudiante y promedios) y el sexo, con ello los grupos eran homogéneos por defecto, limitando las diferencias previas entre los conjuntos estudiados.

En este sentido, se realizaron pruebas de homogeneidad de varianzas y de normalidad para cada variable en los grupos estudiados, que aportan al análisis descriptivo según se detalla en la tabla 3. Adicional, se consideró que ambos grupos sean lo más semejantes posible con relación a la proporción de adolescentes según el sexo, buscando la mayor homogeneidad entre el Grupo de Control (GC) y el Grupo Experimental (GE). La distribución de los grupos se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3. Distribución de Grupos por sexo

Grupo	Hombres		Mujeres		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Experimental	89	61,4	56	38,6	145	100
Control	89	58,6	63	41,4	152	100

5. Instrumentos

Los instrumentos aplicados en el presente estudio se seleccionaron conforme a cumplir los objetivos específicos planteados, considerando las variables de estudio como son:

- Estrategias de Aprendizaje
- Inteligencia Emocional
- Rendimiento Académico

Con ello, para recolectar los datos cuantitativos se aplicó un Pre-Test y Post-Test; con la utilización del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje de Beltrán et al. (2006) que mide el nivel de las estrategias de aprendizaje y el Inventario de inteligencia emocional de BarOn y Parker (2018) adaptado por Bermejo et al. (2018) que estima los niveles de I.E de los adolescentes.

El Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA), parte desde la psicología cognitiva, para explicar las formas en las que aprende el alumnado; identifica la sistematización de las acciones a partir de la motivación. Se fundamenta en aspectos importantes del proceso para aprender

como: autonomía, capacidad y voluntad, representadas en las escalas de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición subdivididas en once categorías.

El cuestionario se adapta a varios contextos educativos; puesto que fue diseñado bajo el análisis, seguimiento, monitoreo y depuración ejecutado en varias pruebas piloto aplicadas a estudiantes para verificar la fiabilidad y validez.

En este sentido, Beltrán et al. (2006), proponen como primera escala la metacognición en donde se enfatiza la importancia de la planificación, evaluación y regulación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Seguida por la escala de sensibilización con las subescalas de motivación, emociones y actitud; se recalca que ningún proceso en el aprendizaje es viable si no está presente la motivación, ya que varios alumnos fracasan en la academia por la ausencia de este constructo y no por falta de capacidades. Como tercera escala se encuentra la elaboración que mide la manera en que el estudiante orienta sus acciones para adquirir los aprendizajes, en ella está la organización, selección y elaboración; finalmente se encuentra el proceso de personalización que mide la forma que el alumnado entiende e interpreta los aprendizajes para aplicarlos en el entorno, presenta un aprendizaje útil para la vida, lo que incrementa la motivación por aprender.

El cuestionario tiene 70 enunciados con una escala de respuesta de cinco opciones, distribuidos de la siguiente manera:

- Motivación: doce ítems que representan las ganas por aprender, la perseverancia para culminar las tareas, motivación intrínseca y autoeficacia. De manera general mide aspectos relacionados a la motivación general del estudiantado.

- Actitud: tres ítems que miden la manera que los estudiantes expresan su integración al grupo y el comportamiento positivo o negativo hacia los aprendizajes.
- Afectividad-control emocional: en el cuestionario se encuentran cinco enunciados que estiman aspectos relacionados a la ansiedad de los alumnos, para valorar el nivel de estrés que tienen y que influye en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Selección: cuatro cuestionamientos calculan aspectos relacionados con la selección de la información y se verifica si los estudiantes tienen la capacidad de distinguir entre la información y la que no es pertinente.
- Organización: existen cuatro preguntas relacionadas a este ámbito para medir la capacidad para organizar los conocimientos.
- Elaboración: Se tiene nueve ítems que miden las técnicas que usan los alumnos para elaborar la información y alcanzar los aprendizajes.
- Pensamiento crítico-creativo: siete preguntas exponen el nivel de pensamiento crítico y cuatro que miden el pensamiento creativo en los estudiantes que resuelven el cuestionario, con lo que se aprecia la interpretación de los aprendizajes o posicionamientos para argumentar los conocimientos adquiridos y la flexibilidad mental para expresar las ideas.
- Recuperación: cuatro preguntas evalúan el nivel de recuperación que tiene el alumnado, esto permite entender la capacidad para responder a los resultados de aprendizaje planteados en el proceso educativo.
- Transferencia: siete ítems representan la transferencia del conocimiento de los alumnos. Lo que ayuda a comprender la aplicación de los conocimientos en el contexto.

- Planificación-evaluación: siete preguntas evalúan este aspecto, que ayuda a medir la capacidad del estudiante para plantearse metas de aprendizaje.
- Regulación cuatro enunciados miden el nivel de regulación de los aprendizajes, para comprender las habilidades y poner en práctica las estrategias de aprendizaje.

La fiabilidad del CEA se comprobó mediante el coeficiente de Cronbach y el método de formas paralelas, de esto se tiene en sensibilización una fiabilidad para Cronbach de 0,82 y en paralelas 0,83; elaboración 0,87 y 0,87; en personalización 0,88 y 0,88 y en metacognición 0,77 y 0,77 respectivamente para ambos procesos.

La validez de las escalas se fundamenta en el análisis factorial de tipo exploratorio, por medio del método de componentes principales y el tipo de rotación varimax, dando como resultado en la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la de esfericidad de Bartlett, desde la prueba de Chi-cuadrado, un valor altamente significativo ($p < 0,001$).

El cuestionario se aplica de manera grupal en un tiempo aproximado de 40 minutos; sin embargo, existe estudiantes que lo realizan en menos tiempo, para su interpretación se utiliza una tabla con baremos en formas de percentiles, basados en los puntajes obtenidos.

Por otra parte, el Inventario de inteligencia emocional para jóvenes, mide las variables de emociones intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés, estados de ánimo e impresión positiva, por lo que es adecuado para distintas áreas y puede ser utilizado en la pedagogía para comprender la situación emocional de los estudiantes. Fue diseñado por en el año 2018 por BarOn Reuven y Parker James y adaptado en el 2018 por Bermejo et al. (2018).

El inventario tiene 60 preguntas con una escala de respuesta de cuatro opciones, distribuidos de la siguiente manera:

- Intrapersonal: representan el conocimiento de sí mismo, lo que brinda o quita la capacidad expresar y comunicar los sentimientos
- Interpersonal: demuestran la capacidad de relación con otras personas mediante la escucha activa, la comprensión y el aprecio de los sentimientos de otros.
- Adaptabilidad: miden la capacidad de flexibilidad ante los cambios y búsqueda de soluciones a problemas.
- Manejo del estrés: calculan la forma en que los seres humanos trabajan bajo presión.
- Estado de ánimo general: miden el optimismo de los sujetos.
- Inteligencia emocional total: detallan la capacidad de gestión de las emociones en su totalidad.

En lo que respecta a la fiabilidad del inventario en consistencia interna se comprobó mediante el coeficiente de Cronbach, en tal sentido se obtuvo en inteligencia emocional total de 10-12 años varones es 0,8, mujeres 0,9; 13-15 varones y mujeres 0,9; 16-18 varones y mujeres es 0,89. En intrapersonal 10-12 varones y mujeres 0,72; 13-15 varones y mujeres 0,81; 16-18 varones 0,83 y mujeres 0,87. En Interpersonal 10-12/13-15 varones y mujeres 0,83; 16-18 varones y mujeres 0,82. En adaptabilidad 10-12 varones y mujeres 0,85; 13-15 varones y mujeres 0,87; 16-18 varones y mujeres 0,89; manejo estrés 10-12 varones y mujeres 0,85; 13-15/16-18 varones y mujeres 0,87; finalmente en estado de ánimo 10-12 varones y mujeres 0,88; 13-15 varones y mujeres 0,87; 16-18 varones 0,87 y mujeres 0,9. Con estos resultados se verifica que las puntuaciones son satisfactorias, pues mientras más se acerca a 1,00 es más alta la fiabilidad.

La aplicación de Inventario puede ser de manera individual o grupal, siempre y cuando exista una persona o más que expliquen todo el proceso y se mantengan presente en el lugar para

aclarar dudas, aunque no existe tiempo límite para la resolución del inventario, se ha calculado que puede tomar de 30 a 40 minutos en un ambiente tranquilo y relajado.

Para analizar el rendimiento escolar se obtuvo las notas por materia de cada estudiante y los promedios finales alcanzados, esto es una fuente primaria de información que ayuda a medir la incidencia del modelo antes y después de la intervención, con la aplicación del Pre-Test y Post-Test.

6. Plan de Análisis de Resultados

Los datos registrados en los test CEA y BarOn fueron almacenados en el paquete estadístico SPSS Versión 22 y el Software Excel para el tratamiento de tablas y gráficos, para abordar tanto el análisis descriptivo como la significancia de los resultados, fases que se describen a continuación:

6.1. Estadísticos descriptivos

Sirvió para analizar los datos más relevantes de todas las variables que intervienen en el estudio, describiendo las particularidades de cada grupo estudiado, tomando como base, datos como: media, mediana, desviación estándar, varianza, valores mínimos y máximos con intervalos de confianza del 95% y un valor $p \geq 0,05$; asimismo se analizaron datos brutos de cada instrumento para fundamentar los datos descriptivos observados.

6.2. Pruebas de normalidad

Para desarrollar este análisis se utilizó la prueba de “Kolmogorov-Smirnov”, procedimiento que analizó la “bondad de ajuste” para la muestra y estima el grado de concordancia que existe entre la distribución de los datos. Así se determinó si los datos

provenientes de la población tienen una distribución específica. Tomando como parámetros que: “si el nivel de significación es menor que 0,05 la distribución no es normal, si es mayor a 0,05 la distribución es normal”.

Para Pedrosa et al. (2015) la suposición de normalidad y el uso de pruebas de bondad considerando el tamaño de la muestra (>30) requiere la utilización de otras pruebas no ajustadas al tipo de distribución real, por la complejidad y la fuente de obtención de la data, lo cual aportaría a conclusiones equivocadas, para ello se utiliza las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors.

La prueba se aplica para definir el grado de ajuste de los datos en una distribución teórica (tendencia normal) a la exponencial; con ello el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors (Z) se estima desde la diferencia mayor en valores absolutos entre la distribución observada y esperada, la bondad de ajuste ayuda a suponer que las observaciones pudieran ser parte de la distribución particular de estudio (Gómez-Gómez et al., 2003).

6.3. Prueba de homogeneidad de varianza o homocedasticidad

Para verificar la homogeneidad de las varianzas se utilizó el Test de Levene (comprobación de pruebas paramétricas). Un resultado significativo ($p > 0,05$) indica que las muestras no son homogéneas.

6.4. Análisis de Varianza

Para esta investigación se aplicó el análisis de covarianza o ANCOVA, que es un modelo lineal general que ayuda a eliminar la heterogeneidad que efectúan las variables

independientes que se necesitan medir, (en este caso son las de estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional), que son influenciadas por las covariables cuantitativas, (rendimiento escolar). Esto genera que los resultados estadísticos sean más precisos, puesto que se disminuye la variabilidad.

Además, esta prueba paramétrica es usada para verificar la influencia de los tratamientos y ayuda a reducir el error experimental al eliminar la heterogeneidad de las variables en estudio y se muestra las diferencias de los participantes; lo cual ayuda a no sesgar los resultados (Nicolás, 2008). En este estudio, permite ser más precisos con los efectos para verificar la eficacia de la aplicación del modelo FEAINÉ.

Para aplicar los procesos estadísticos se utilizó como herramienta informática el Software SPSS-22 que ayudó al análisis de los resultados de los test, incluyendo cada caso de estudio con respecto a las variables que se plantearon en el transcurso de la investigación. Al respecto, a través de los distintos estadísticos de comprobación se aseguró que los contrastes sean correctos, a partir de la normalidad o no de la muestra, teniendo en cuenta los supuestos de normalidad, homocedasticidad y esfericidad de las muestras. Esta última es cuando asumimos que la covariación o relación entre los pares de las condiciones experimentales son similares. De forma más precisa, “la esfericidad se refiere a la igualdad de varianzas de las diferencias entre los niveles de tratamiento de los pares de condiciones” (Field, 2009, p.459). El supuesto de independencia, propio de los ANOVAS, no se puede cumplir dado que son muestras relacionadas.

CÁPITULO 2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. Caracterización de la muestra

La muestra a la que hace referencia este estudio está conformada por dos grupos: experimental y de control con la participación de 297 estudiantes del Noveno Año de Educación General Básica Unificada. La edad de los jóvenes está entre 12-16 años con una media de 13,24; valores mínimos de 12 y máximo de 16 años.

Tabla 4. Características de la Muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	12	47	15,8	15,8	15,8
	13	199	67,0	67,0	82,8
	14	36	12,1	12,1	94,9
	15	10	3,4	3,4	98,3
	16	5	1,7	1,7	100,0
	Total	297	100,0	100,0	

2. Análisis descriptivo

En una distribución normal, los valores de asimetría y curtosis deberían ser cero (Field, 2009). Los valores de asimetría encontrados en las variables de estudio se acercan a cero; Motivación (0,2), Actitud del estudiante (,010), Control emocional (0,03), Elaboración (0,1), Organización del estudiante (-0,6), Selección de estrategia (-0,81), Transferencias de conocimientos (0,23), Pensamiento creativo (0,09), Recuperación de aprendizaje (0,09), Planificación de estrategias (0,02), Regulación de los aprendizajes (-0,08), Inteligencia intrapersonal (-0,26), Inteligencia interpersonal (0,14), Adaptabilidad (0,17), Manejo del Estrés (-0,48), Estado de ánimo(0,12),

Promedio de Inglés (-0,54), Promedio de Lengua y Literatura (-0,77), Promedio de Matemática (0,05); 2Motivación (-0,35), 2Actitud (-0,21), 2Control emocional (-0,44), 2Elaboración (-0,49), 2Organización (-0,55), 2Selección (-0,29), 2Transferencia (-0,24), 2Pensamiento creativo (-0,22), 2Recuperación (-0,67), 2Planificación (-0,55), 2Regulación (-0,49), 2Inteligencia intrapersonal (-0,34), 2Inteligencia interpersonal (-0,47), 2Adaptabilidad (-0,39), 2manejo del estrés (-0,77), 2Estado de ánimo (-0,37), 2Promedio de Inglés (-1,35), 2Promedio de Lengua y Literatura (-0,52), 2Promedio de Matemática(-0,79). (Anexo 1).

2.1. Análisis descriptivo de estrategias de aprendizaje

Los resultados más representativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las estrategias que los integran se muestran a continuación:

En la Tabla 5, respecto a la variable motivación se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=38,528$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=44,799$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=39,036$) a la fase post ($\bar{X}=37,777$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 5. Grupo de prueba * MotivaciónX

Grupo de prueba	MotivaciónX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	38,528 ^a	,636	37,276	39,780
	2	44,799 ^a	,499	43,818	45,781
CONTROL	1	39,036 ^a	,621	37,814	40,258
	2	37,777 ^a	,487	36,819	38,735

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 6, respecto a la variable actitud se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=9,781$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=15,337$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=10,196$) a la fase post ($\bar{X}=9,718$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 6. Grupo de prueba * ActitudX

Grupo de prueba	ActitudX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	9,781 ^a	,216	9,356	10,206
	2	15,337 ^a	,234	14,876	15,797
CONTROL	1	10,196 ^a	,211	9,781	10,611
	2	9,718 ^a	,228	9,269	10,168

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 7, respecto a la variable control emocional se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=15,231$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=16,840$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=14,767$) a la fase post ($\bar{X}=14,238$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 7. Grupo de prueba * Control_EmocionalX

Grupo de prueba	Control_EmocionalX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	15,231 ^a	,284	14,672	15,789
	2	16,840 ^a	,247	16,354	17,327
CONTROL	1	14,767 ^a	,277	14,222	15,312
	2	14,238 ^a	,241	13,762	14,713

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 8, respecto a la variable elaboración se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=28,519$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=34,030$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=27,328$) a la fase post ($\bar{X}=26,860$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 8. Grupo de prueba * ElaboraciónX 4.

Grupo de prueba	ElaboraciónX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	28,519 ^a	,525	27,485	29,552
	2	34,030 ^a	,446	33,153	34,907
CONTROL	1	27,328 ^a	,513	26,319	28,336
	2	26,860 ^a	,435	26,004	27,716

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 9, respecto a la variable organización se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=12,893$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=17,152$). De la misma manera en el grupo control existe una pequeña mejoría en la media de la fase pre ($\bar{X}=11,517$) a la fase post ($\bar{X}=11,717$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 9. Grupo de prueba * OrganizaciónX

Grupo de prueba	OrganizaciónX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	12,893 ^a	,307	12,288	13,497
	2	17,152 ^a	,251	16,657	17,647
CONTROL	1	11,517 ^a	,300	10,927	12,107
	2	11,717 ^a	,245	11,234	12,200

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 10, respecto a la variable selección se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=12,445$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=16,759$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($11,819^a$) a la fase post ($\bar{X}=11,572$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 10. Grupo de prueba * SelecciónX

Grupo de prueba	SelecciónX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite Superior
EXPERIMENTAL	1	12,445 ^a	,283	11,889	13,001
	2	16,759 ^a	,237	16,293	17,226
CONTROL	1	11,819 ^a	,276	11,276	12,362
	2	11,572 ^a	,231	11,117	12,027

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 11, respecto a la variable transferencia se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=22,253$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=25,504$). De la misma manera en el grupo control existe una pequeña mejoría en la media de la fase pre ($\bar{X}=18,397$) a la fase post ($\bar{X}=20,295$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 11. Grupo de prueba * TransferenciaX

Grupo de prueba	TransferenciaX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	22,253 ^a	,440	21,387	23,120
	2	25,504 ^a	,406	24,705	26,303
CONTROL	1	18,397 ^a	,430	17,551	19,242
	2	20,295 ^a	,396	19,515	21,075

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 12, respecto a la variable pensamiento creativo se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=34,621$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=39,919$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=33,927$) a la fase post ($\bar{X}=33,281$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 12. Grupo de prueba * Pensamiento_CreativoX

Grupo de prueba	Pensamiento_CreativoX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	34,621 ^a	,651	33,339	35,903
	2	39,919 ^a	,588	38,761	41,077
CONTROL	1	33,927 ^a	,636	32,676	35,178
	2	33,281 ^a	,574	32,151	34,411

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 13, respecto a la variable recuperación se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=12,528$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=17,234$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=11,839$) a la fase post ($\bar{X}=11,263$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 13. Grupo de prueba * RecuperaciónX

Grupo de prueba	RecuperaciónX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	12,528 ^a	,277	11,983	13,072
	2	17,234 ^a	,233	16,775	17,694
CONTROL	1	11,839 ^a	,270	11,307	12,370
	2	11,263 ^a	,228	10,815	11,712

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 14, respecto a la variable planificación se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=22,306$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=26,699$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=20,774$) a la fase post ($\bar{X}=20,531$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 14. Grupo de prueba * PlanificaciónX

Grupo de prueba	PlanificaciónX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	22,306 ^a	,443	21,434	23,178
	2	26,699 ^a	,385	25,940	27,457
CONTROL	1	20,774 ^a	,433	19,922	21,625
	2	20,531 ^a	,376	19,790	21,272

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 15, respecto a la variable regulación se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=15,541$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=16,998$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=13,695$) a la fase post ($\bar{X}=13,029$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 15. Grupo de prueba * RegulaciónX

Grupo de prueba	RegulaciónX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	15,541 ^a	,318	14,915	16,167
	2	16,998 ^a	,187	16,630	17,365
CONTROL	1	13,695 ^a	,310	13,083	14,306
	2	13,029 ^a	,182	12,670	13,387

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

2.2. Análisis descriptivo inteligencia emocional

En la Tabla 16, respecto a la variable inteligencia intrapersonal se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=13,073$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=18,813$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=13,957$) a la fase post ($\bar{X}=13,448$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 16. Grupo de prueba * Inteligencia_IntrapersonalX

Grupo de prueba	Inteligencia_intrapersonalX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	13,073 ^a	,206	12,669	13,477
	2	18,813 ^a	,306	18,211	19,415
CONTROL	1	13,957 ^a	,201	13,562	14,352
	2	13,448 ^a	,299	12,860	14,035

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 17, respecto a la variable inteligencia interpersonal se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=35,457$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=39,944$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=34,992$) a la fase post ($\bar{X}=33,290$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 17. Grupo de prueba * Inteligencia_interpersonalX

Grupo de prueba	Inteligencia_interpersonalX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	35,457 ^a	,434	34,603	36,311
	2	39,944 ^a	,381	39,195	40,694
CONTROL	1	34,992 ^a	,424	34,158	35,825
	2	33,290 ^a	,372	32,558	34,021

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 18, respecto a la variable adaptabilidad se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=31,774$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=38,362$). De la misma manera, existe una mejoría en el grupo control de la fase pre con una media menor ($\bar{X}=29,031$) a la fase post ($\bar{X}=29,181$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3

Tabla 18. Grupo de prueba * AdaptabilidadX

Grupo de prueba	AdaptabilidadX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	31,774 ^a	,453	30,882	32,666
	2	38,362 ^a	,385	37,605	39,119
CONTROL	1	29,031 ^a	,443	28,160	29,902
	2	29,181 ^a	,376	28,442	29,920

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 19, respecto a la variable manejo estrés se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=27,950$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=34,501$). De la misma manera, existe una mejoría en el grupo control de la fase pre con una media menor ($\bar{X}=23,772$) a la fase post ($\bar{X}=23,897$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 19. Grupo de prueba * Manejo_EstrésX

Grupo de prueba	Manejo_EstrésX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	27,950 ^a	,481	27,003	28,896
	2	34,501 ^a	,488	33,541	35,461
CONTROL	1	23,772 ^a	,470	22,848	24,696
	2	23,897 ^a	,476	22,960	24,834

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

En la Tabla 20, respecto a la variable estado de ánimo se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=43,454$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=44,593$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=40,007$) a la fase post ($\bar{X}=39,224$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 20. Grupo de prueba * Estado_ÁnimoX

Grupo de prueba	Estado_ÁnimoX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	43,454 ^a	,523	42,424	44,484
	2	44,593 ^a	,487	43,635	45,551
CONTROL	1	40,007 ^a	,511	39,002	41,013
	2	39,224 ^a	,475	38,289	40,159

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

2.3. Análisis descriptivo rendimiento académico

En la Tabla 21, respecto a la covariable Lengua y literatura se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=7,790$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=8,167$). De la misma manera, existe una mejoría en el grupo control de la fase pre con una

media menor ($\bar{X}=7,690$) a la fase post ($\bar{X}=7,927$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 21. Grupo de prueba * Lengua_literaturaX

Grupo de prueba	Lengua_literaturaX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	7,790 ^a	,091	7,611	7,969
	2	8,167 ^a	,083	8,004	8,330
CONTROL	1	7,690 ^a	,089	7,515	7,865
	2	7,927 ^a	,081	7,768	8,086

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875.

En la Tabla 22, respecto a la covariable promedio Matemática se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=6,612$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=7,546$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=7,541$) a la fase post ($\bar{X}=7,248$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 22. Grupo de prueba * MatemáticaX

Grupo de prueba	MatemáticaX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	6,612 ^a	,094	6,427	6,796
	2	7,546 ^a	,086	7,377	7,714
CONTROL	1	7,541 ^a	,091	7,361	7,721
	2	7,248 ^a	,084	7,084	7,413

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: 2Promedio en inglés = 7,4236.

En la Tabla 23, respecto a la covariable promedio Inglés se observa que, en el grupo experimental ha mejorado de la fase pre ($\bar{X}=7,054$) a la fase post con una media mayor ($\bar{X}=7,644$). Sin embargo, el grupo control ha empeorado de la fase pre con una media mayor ($\bar{X}=7,624$) a la fase post ($\bar{X}=7,213$). Esta variación se observa de forma gráfica en el Anexo 3.

Tabla 23. Grupo de prueba * InglésX

Grupo de prueba	InglésX	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	1	7,054 ^a	,103	6,852	7,256
	2	7,644 ^a	,111	7,425	7,862
CONTROL	1	7,624 ^a	,100	7,427	7,822
	2	7,213 ^a	,108	7,000	7,427

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: 2Promedio en matemática = 7,3935.

3. Pruebas de normalidad

Como se puede observar en la tabla 24, según los resultados que arroja la prueba Kolmogorov-Smirnov, la distribución de todas las variables no es normal a excepción de promedio en matemática que sí lo es. Esta prueba se caracteriza por ser exigente, por tanto, se observará los gráficos a la hora de aceptar la normalidad o no, y decidir usar pruebas paramétricas o no paramétricas. Según Field (2009) en muestras grandes de más de 30 sujetos, como es este caso, la distribución de la muestra tiende a ser normal independientemente de la forma de los datos recogidos y de la distribución de la población.

Al observar los “gráficos Q-Q normal” de todas las variables, se verifica que la distribución de los puntos se acerca a la línea media (Anexo 2). Por tanto, se ha aceptado la normalidad de la muestra en todas las variables y se procederá a usar pruebas estadísticas paramétricas

Tabla 24. Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Motivación del estudiante	,055	297	,029
Actitud del estudiante	,081	297	,000
Control emocional	,075	297	,000
Elaboración	,071	297	,001
Organización del estudiante	,074	297	,001
Selección de estrategia	,090	297	,000
Transferencia de conocimientos	,080	297	,000
Pensamiento creativo	,082	297	,000
Recuperación de aprendizaje	,113	297	,000
Planificación de estrategias	,080	297	,000
Inteligencia intrapersonal	,097	297	,000

Regulación de los aprendizajes	,061	297	,009
Inteligencia interpersonal	,093	297	,000
Adaptabilidad	,062	297	,007
Manejo del estrés	,080	297	,000
Estado de ánimo	,064	297	,005
Promedio en inglés	,065	297	,004
Promedio en Lengua y Literatura	,065	297	,004
Promedio en matemática	,043	297	,200*
2Motivación del estudiante	,091	297	,000
2Actitud del estudiante	,099	297	,000
2Control emocional	,107	297	,000
2Elaboración	,097	297	,000
2Organización del estudiante	,126	297	,000
2Selección de estrategia	,131	297	,000
2Transferencia de conocimientos	,100	297	,000
2Pensamiento creativo	,071	297	,001
2Recuperación de aprendizaje	,143	297	,000
2Planificación de estrategias	,098	297	,000
2Regulación de los aprendizajes	,127	297	,000
2Inteligencia intrapersonal	,097	297	,000
2Inteligencia interpersonal	,132	297	,000
2Adaptabilidad	,117	297	,000
2Manejo del estrés	,140	297	,000
2Estado de ánimo	,080	297	,000
2Promedio en inglés	,177	297	,000
2Promedio en Lengua y Literatura	,057	297	,019
2Promedio en matemática	,110	297	,000

4. Análisis comparativo

A continuación, en la tabla 25, se hace un análisis de la prueba T de Student para muestras independientes, con la finalidad de explorar la existencia de diferencias significativas en la fase pre entre el grupo experimental y control en el rendimiento académico de las asignaturas evaluadas: Inglés, Lengua y Literatura y Matemática.

Las medias en estas tres asignaturas son más altas en el grupo control que en el experimental en la fase pre.

Tabla 25. Datos descriptivos

	Grupo de prueba	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Promedio en inglés	EXPERIMENTAL	145	7,2476	1,25196	,10397
	CONTROL	152	7,4396	1,46957	,11920
Promedio en Lengua y Literatura	EXPERIMENTAL	145	7,6012	1,14314	,09493
	CONTROL	152	7,8698	1,53693	,12466
Promedio en matemática	EXPERIMENTAL	145	6,8004	1,30350	,10825
	CONTROL	152	7,3613	1,20999	,09814

Los resultados de la prueba de Levene de homogeneidad de varianza indican que las variables promedio en inglés y promedio en Lengua y Literatura son significativas, por tanto, no existe homogeneidad entre sus varianzas entre los grupos control y experimental de la primera fase de la investigación (pre).

Posteriormente, se observa que el valor $p=.044$ y $p=.002$ son significativos en Inglés y Lengua y Literatura respectivamente, por tanto existen diferencias entre ambos grupos (control y

experimental) a favor del grupo control al tener una media más alta (Inglés $\bar{X}=7,4396$; Lengua y Literatura $\bar{X}=7,8698$).

Sin embargo, los resultados de la variable promedio en Matemática indica que la varianza es homogénea ($p=,439$). Al existir diferencias significativas entre los dos grupos (experimental y control) de la fase pre ($p=,000$), se utilizará esta variable en los ANCOVAS siguientes para ver como covarían los resultados en estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional en función de los resultados en Matemática.

Tabla 26. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas	Prueba t para la igualdad de medias	Prueba t para la igualdad de medias	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Promedio en inglés	Se asumen varianzas iguales	4,091	,044	-1,209	295	,227	-,19202
	No se asumen varianzas iguales			-1,214	291,336	,226	-,19202
Promedio en Lengua y Literatura	Se asumen varianzas iguales	9,514	,002	-1,702	295	,090	-,26856
	No se asumen varianzas iguales			-1,714	278,650	,088	-,26856
Promedio en matemática	Se asumen varianzas iguales	,600	,439	-3,845	295	,000	-,56090
	No se asumen varianzas iguales			-3,839	290,711	,000	-,56090

4.1. Análisis pruebas ANCOVA

Se decidió realizar ANCOVA de dos factores con medidas repetidas en uno de ellos y analizarlo en cada una de las variables estudiadas. En este tipo de análisis de varianza, se toma como variable intrasujetos el momento de la evaluación (pre/ post), como variable intersujetos los grupos experimental y control y como covariable el rendimiento en Matemáticas, pues ya vimos en el apartado anterior que era el único tipo de rendimiento en el que se partían de diferencias significativas desde el inicio, por eso se decidió controlar los efectos de esta variable (Field, 2009; Pardo y San Martín, 2015).

4.1.1. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Motivación

La muestra cumple con el supuesto de esfericidad ya que Épsilon es igual a 1. Como la variable motivación tiene solo dos niveles (pre /post y experimental/control) en los factores analizados, no sale el dato de la significación de W de Mauchly. “Con dos niveles no tiene sentido hablar de circularidad o esfericidad (con dos niveles solo existe una covarianza que, obviamente, es igual a sí misma)” (Pardo y Ruiz, 2005, p. 308).

Tabla 27. Prueba de esfericidad de Mauchly

Efecto inter sujetos	W de Mauchly	Aprox.Chi-cuadrado	gl	Sig.	Épsilon ^b
					Greenhouse-Geisser
MotivaciónX	1,000	,000	0	.	1,000

Los resultados indican que hay diferencias significativas ($p=,000$) y un tamaño del efecto grande ($\eta^2=,206$), en la variable motivación entre los grupos experimental/ control, por tanto, podemos rechazar la hipótesis de igualdad de medias. Es decir, que la diferencia entre los

tratamientos (experimental/ control) no es la misma en los dos momentos analizados (pre/post). Sin embargo, no hay diferencias en la motivación ($p=.153$) entre el pre y post.

Tabla 28. Motivación efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
MotivaciónX	Esfericidad asumida	54,113	11	54,113	2,057	,13	,007	,298
MotivaciónX MATEMÁTICA	* Esfericidad asumida	4,273	11	44,273	,162	,687	,001	,069
MotivacionX GRUPO	* Esfericidad asumida	2003,647	11	22003,647	76,166	,000	,206	1,000

La varianza (Prueba de igualdad de Levene) es homogénea en el grupo pre ($p=.118$), pero no en el grupo post ($p=.001$).

Tabla 29. Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error

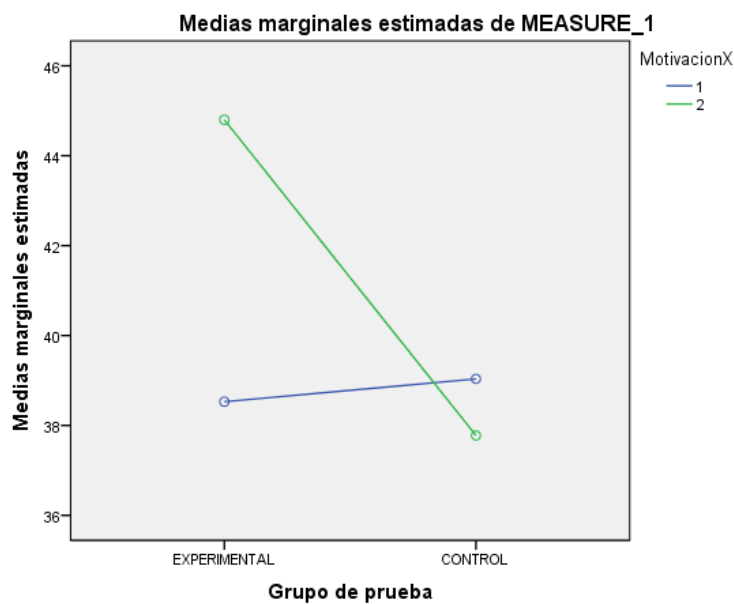
	F	df1	df2	Sig.
Motivación del estudiante	2,460	1	295	,118
2Motivación del estudiante	11,735	1	295	,001

En los análisis intersujetos de la tabla 30, se han encontrado valores significativos ($p=.000$) en todas las condiciones con un tamaño del efecto grande ($\eta^2=.447$; ,095 y ,072), es decir, en los grupos control y experimental, en la motivación covariando con el rendimiento en matemáticas y en la interacción entre ambas. Al observar el gráfico vemos que la media del grupo experimental ha mejorado mientras que la del control ha empeorado.

Suele considerarse que una eta cuadrada en torno a 0,01 es poco efecto, que una eta cuadrada en torno a 0,06 indica un efecto medio y que una eta cuadrada superior a 0,14 es ya un efecto grande; en nuestro caso el valor de Eta es (0,072); por lo tanto, el efecto es medio.

Tabla 30. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	7851,472	1	7851,472	237,786	,000	,447	1,000
MATEMATICA	1024,329	1	1024,329	31,022	,000	,095	1,000
GRUPO	749,750	1	749,750	22,707	,000	,072	,997
Error	9707,619	294	33,019				



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 10. Pruebas de efectos inter-sujetos Motivación

En la fase pre no se han encontrado diferencias significativas ($p=,573$) en motivación entre el grupo experimental (Grupo 1) y el control (Grupo 2), sin embargo, en la fase post sí las hay

($p=,000$), con un tamaño del efecto grande, a favor del grupo experimental que ha obtenido ganancia). Se han encontrado valores significativos en la fase post en todas las condiciones, es decir, en los grupos control y experimental ($p=,000$) y en la interacción entre ambas ($p=,000$).

El valor B (1,551; 1,415) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable de motivación del estudiante y el resultado en Matemáticas. Es decir, cuanto mayor es la motivación mejor resultado en Matemáticas. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 31.

Tabla 31. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial	Potencia al cuadrado observada ^b
Motivación del estudiante	Interceptación	28,045	252	10,76	,000	,276	1,000
	MATEMATICA	1,551	,30	4,425	,000	,062	,993
	[GRUPO=1]	-,508	,900	-,565	,573	,001	,087
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Motivación del estudiante	Interceptación	27,746	2,08	13,350	,000	,377	1,000
	MATEMATICA	1,415	,275	5,153	,000	,083	,999
	[GRUPO=1]	7,022	,705	9,959	,000	,252	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$

4.1.2. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Actitud

Como se puede ver en la tabla siguiente, hay diferencias significativas ($p=,000$) y un tamaño del efecto grande ($\eta^2=,441$), en la variable actitud entre los grupos experimental/ control.

Tabla 32. Actitud efectos dentro de sujetos

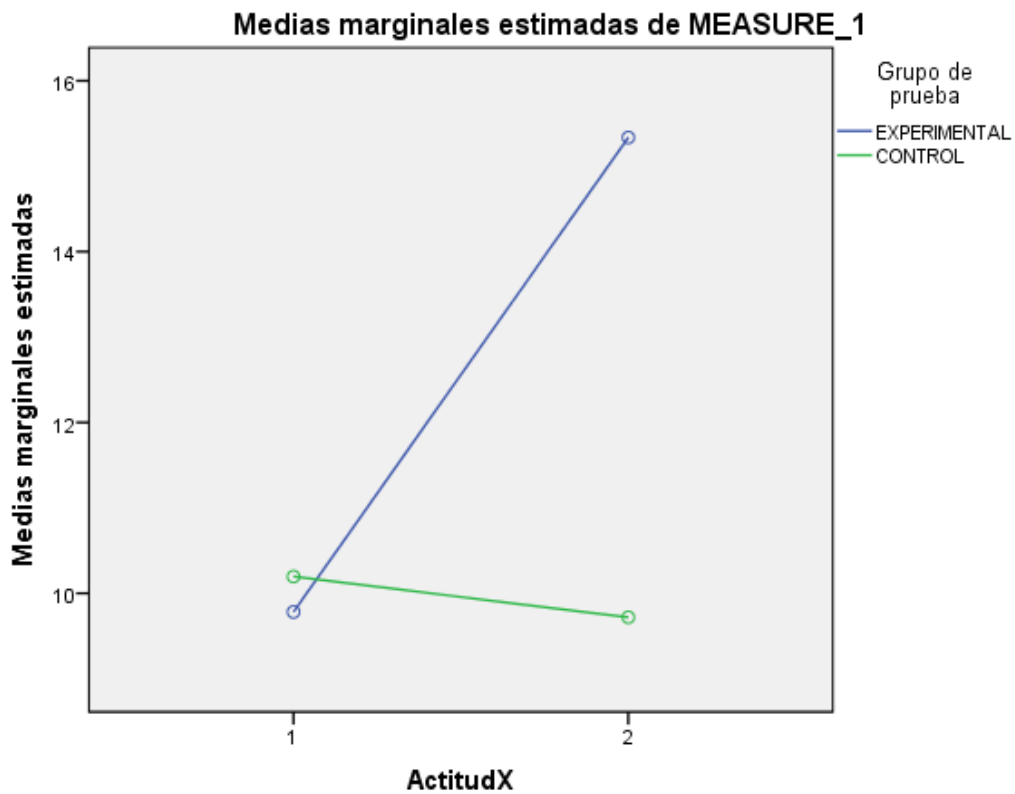
Origen		Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
ActitudX	Esfericidad asumida	11,417	1	11,417	2,056	,153	,007	,298
ActitudX MATEMÁTICA	* Esfericidad asumida	4,157	1	4,157	,749	,388	,003	,139
ActitudX GRUPO	* Esfericidad asumida	1286,013	1	1286,013	231,575	,000	,441	1,000

En los análisis intersujetos de la tabla 33, se han encontrado valores significativos en todas las condiciones, es decir, en los grupos control y experimental, en la actitud covariando con el rendimiento en matemáticas y en la interacción entre ambas. En el gráfico observamos que la media del grupo experimental ha mejorado mientras que la del control ha empeorado. La varianza es homogénea en el pre, pero no en el post.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,270) se deduce que el efecto es grande entre los grupos; puesto que muestra un número más alto al (0,14).

Tabla 33. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	881,320	1	881,320	200,521	,000	,405	1,000
MATEMÁTICA	17,308	1	17,308	3,938	,048	,013	,507
GRUPO	478,332	1	478,332	108,832	,000	,270	1,000
Error	1292,176	294	4,395				



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 11. Prueba de efectos intersujetos Actitud

El valor B (,126; ,260) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable de actitud del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es la actitud mejor resultado en Matemáticas. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 34.

Tabla 34. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Actitud del estudiante	Interceptación	9,303	,901	10,326	,000	,266	1,000
	MATEMATICA	,126	,119	1,058	,291	,004	,184
	[GRUPO=1]	,415	,306	-1,357	,176	,006	,272
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Actitud del estudiante	Interceptación	7,879	,976	8,076	,000	,182	1,000
	MATEMATICA	,260	,129	2,013	,045	,014	,519
	[GRUPO=1]	5,618	,331	16,975	,000	,495	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

4.1.3. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Control emocional

Los resultados de la tabla 36 de efectos intra grupos indican que existen diferencias significativas ($p=.000$), entre el grupo (experimental/ control).

Tabla 35. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	I	Cuadrático promedio	F	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a	
Control_EmocionalX	Esfericidad asumida	,201	1	,201	,09	,866	,000	,053
Control_EmocionalX * MATEMÁTICA	Esfericidad asumida	2,620	1	2,620	,372	,866	,000	,053

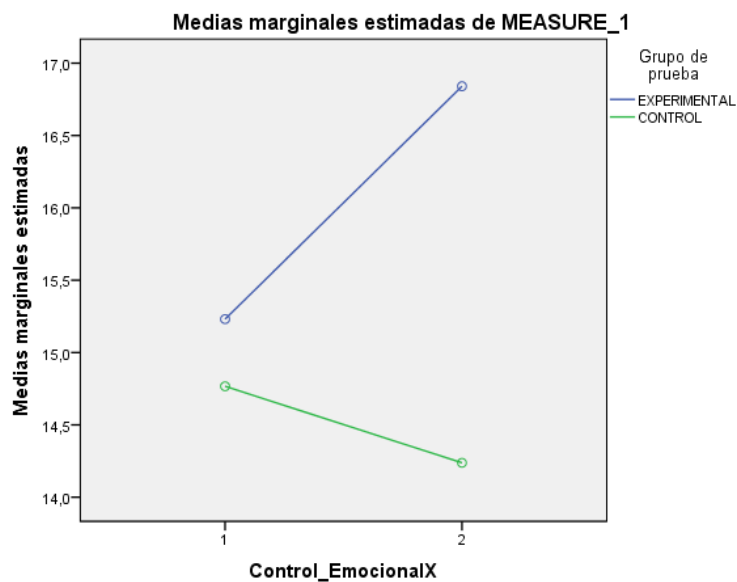
En los análisis intersujetos de la tabla 38, se han encontrado valores significativos en todas las condiciones, es decir, en los grupos control y experimental, en el control emocional covariando con el rendimiento en matemáticas y en la interacción entre ambas. En otras

palabras, los alumnos con mayor o menor rendimiento en matemáticas tienen distinto nivel de control emocional. En el gráfico observamos que la media del grupo experimental ha mejorado mientras que la del control ha empeorado. La varianza es homogénea en el pre, pero no en el post.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,080) se deduce que presenta un efecto medio entre los grupos; puesto que muestra un número más alto al (0,06).

Tabla 36. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial cuadrado	al Potencia observada ^a
Interceptación	1630,550	1	1630,550	251,285	,000	,461	1,000
MATEMATICA	30,521	1	30,521	4,704	,031	,016	,580
GRUPO	166,135	1	166,135	25,603	,000	,080	,999
Error	1907,724	294	6,489				



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 12. Prueba de efectos intersujetos Control emocional

El valor B (.203; .309) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable de control emocional del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es el control emocional mejor resultado en Matemáticas. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 39.

Tabla 37. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Control emocional	Interceptación	13,328	1,182	11,272	,000	,302	1,000
	MATEMÁTICA	,203	,156	1,299	,195	,006	,253
	[GRUPO=1]	,464	,401	1,156	,248	,005	,211
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Control emocional	Interceptación	12,047	1,031	11,682	,000	,317	1,000
	MATEMATICA	,309	,136	2,267	,024	,017	,618
	[GRUPO=1]	2,603	,350	7,438	,000	,158	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

4.1.4. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Elaboración

Los resultados de la tabla 38 de efectos intra grupos indican que existen diferencias significativas ($p = ,003$) entre el grupo pre y post, y entre el grupo (experimental/ control) ($p = ,000$) en la variable elaboración.

Tabla 38. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
ElaboraciónX	Esfericidad asumida	166,612	1	8,887	8,887	,003	,029	,844
ElaboraciónX * MATEMÁTICA	Esfericidad asumida	58,777	1	3,135	3,135	,078	,011	,423
ElaboraciónX GRUPO	Esfericidad asumida	1262,955	1	67,367	67,367	,000	,186	1,000

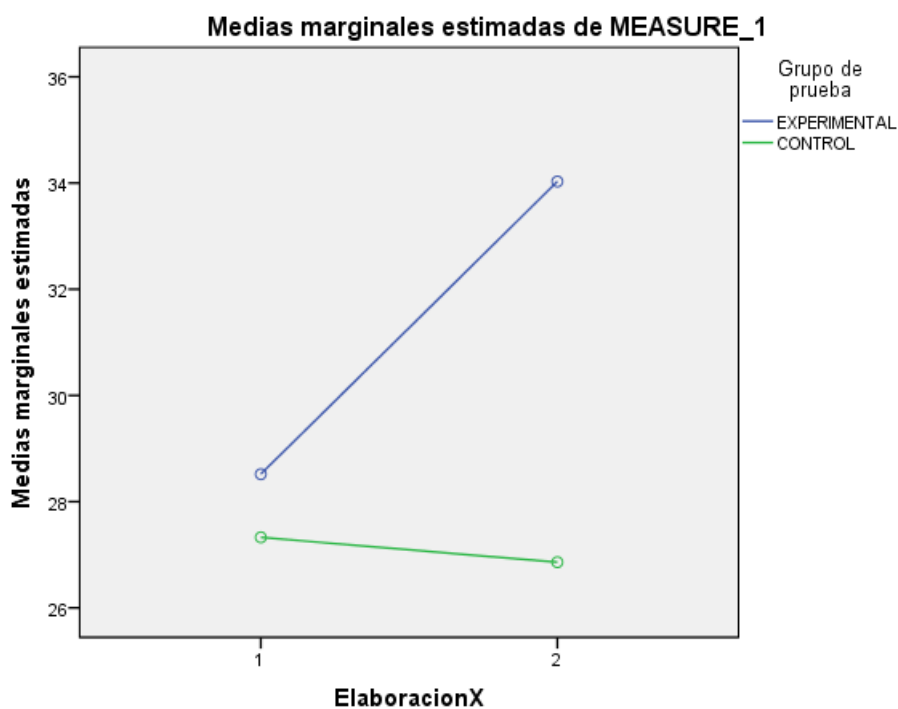
En los análisis intersujetos de la tabla 39, se han encontrado valores significativos entre los grupos pre y post, los grupos control y experimental y en la interacción entre ambos. En el gráfico observamos que la media del grupo experimental ha mejorado mientras que la del control ha empeorado. La varianza es homogénea en el pre, pero no en el post.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,148) se deduce que el efecto entre los grupos es grande; puesto que muestra un número mayor al (0,14).

Tabla 39. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	4188,202	1	4188,202	173,403	,000	,371	1,000
MATEMÁTICA	538,447	1	538,447	22,293	,000	,070	,997
GRUPO	1234,978	1	1234,978	51,131	,000	,148	1,000
Error	7100,979	294	24,153				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 13. Prueba de efectos intersujetos Elaboración

El valor B (1,326; ,824) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable de elaboración del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es la elaboración mejor resultado en Matemáticas.

Tabla 40. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Elaboración	Interceptación	17,927	2,189	8,189	,000	,186	1,000
	MATEMATICA	1,326	,289	4,585	,000	,067	,995
	[GRUPO=1]	1,191	,743	1,604	,110	,009	,359
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Elaboración	Interceptación	21,020	1,858	11,315	,000	,303	1,000
	MATEMÁTICA	,824	,246	3,356	,001	,037	,917

[GRUPO=1]	7,170	,630	11,375	,000	,306	1,000
[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05
Elaboración propia.

4.1.5. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Organización

Los resultados de la tabla siguiente de efectos intra grupos indican que existen diferencias significativas ($p=.000$), entre el grupo (experimental/ control) en la variable organización.

Tabla 41. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
OrganizaciónX	Esfericidad asumida	14,283	1	14,283	2,000	,158	,007	,291
OrganizacionX MATEMATICA	* Esfericidad asumida	,934	1	,934	,131	,718	,000	,065
OrganizacionX GRUPO	* Esfericidad asumida	582,359	1	582,359	81,559	,000	,217	1,000

En los análisis intersujetos de la tabla 42, se han encontrado valores significativos entre los grupos pre y post, los grupos control y experimental y en la interacción entre ambos. En el gráfico observamos que la media del grupo experimental ha mejorado mientras que la del control ha empeorado. La varianza es homogénea en el pre, pero no en el post.

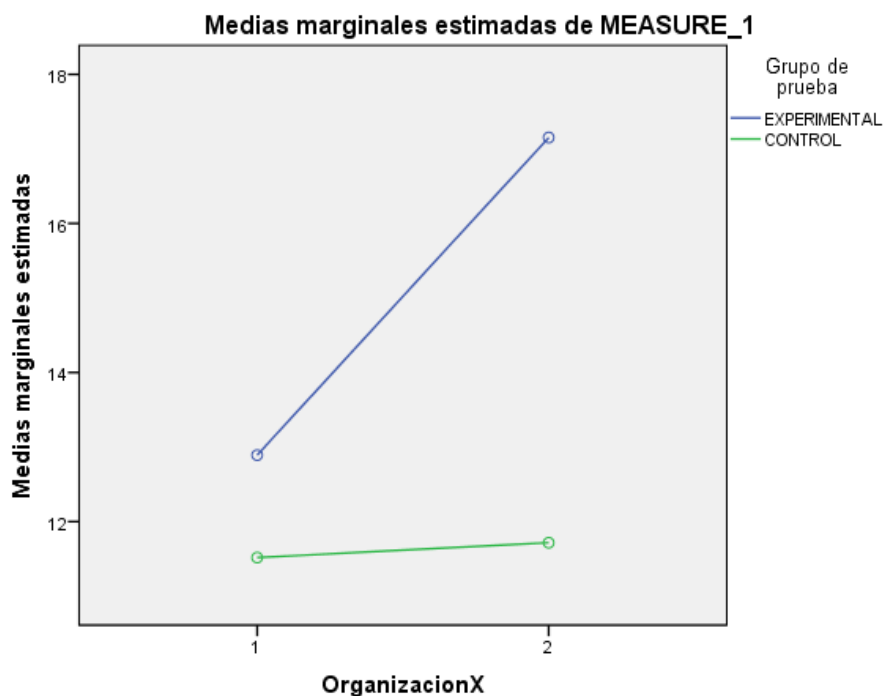
En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,269) se deduce que el efecto entre grupos es grande; puesto que muestra un número mayor al (0,14).

Tabla 42. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
--------	-------------------------------	----	---------------------	---	------	-------------------------	---------------------------------

Interceptación	1086,153	1	1086,153	143,615	,000	,328	1,000
MATEMÁTICA	50,701	1	50,701	6,704	,010	,022	,733
GRUPO	819,507	1	819,507	108,358	,000	,269	1,000
Error	2223,511	294	7,563				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 14. Prueba de efectos intersujetos Organización

El valor B (,298; ,362) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable de organización del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es la organización mejor resultado en Matemáticas. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 43.

Tabla 43. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial cuadrado	Potencia observada ^b
----------------------	-----------	---	----------------	---	------	----------------------	---------------------------------

Organización	Interceptación	9,403	1,80	7,345	,000	,155	1,000
	MATEMATICA	,298	,169	1,763	,079	,010	,420
	[GRUPO=1]	1,376	,434	3,167	,002	,033	,884
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Organización	Interceptación	9,154	1,048	8,735	,000	,206	1,000
	MATEMÁTICA	,362	,138	2,611	,009	,023	,740
	[GRUPO=1]	5,435	,356	15,286	,000	,443	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$
Elaboración propia.

4.1.6. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Selección

Los resultados de la tabla siguiente de efectos intra grupos indican que existen diferencias significativas ($p=.001$), entre las fases de intervención (pre/ post) y entre el grupo (experimental/ control) en la variable selección.

Tabla 44. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Eta parcial Sig. al cuadrado	Potencia observada ^a	
SelecciónX	Esfericidad asumida	9,054	1	9,054	1,221	,270	,004	,196
SelecciónX MATEMATICA	* Esfericidad asumida	1,757	1	1,757	,237	,627	,001	,077
SelecciónX GRUPO	* Esfericidad asumida	735,369	1	735,369	99,203	,000	,252	1,000

Se han encontrado valores significativos entre los grupos pre y post, los grupos control y experimental y en la interacción entre ambos en los análisis intersujetos. En el gráfico

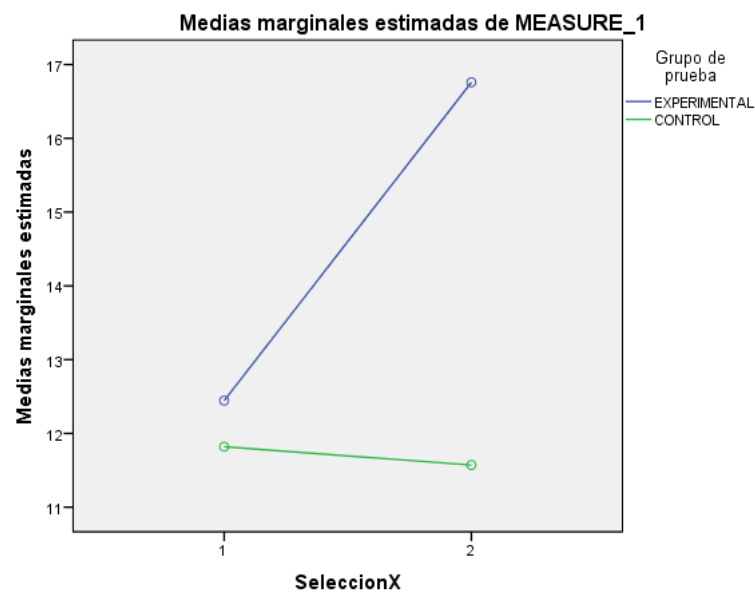
observamos que la media del grupo experimental ha mejorado mientras que la del control ha empeorado. La varianza es homogénea en el pre, pero no en el post.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,256) se deduce que el efecto entre los grupos es grande; puesto que muestra un nivel más alto al (0,14).

Tabla 45. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	846,058	1	846,058	143,260	,000	,328	1,000
MATEMÁTICA	110,805	1	110,805	18,762	,000	,060	,991
GRUPO	597,056	1	597,056	101,097	,000	,256	1,000
Error	1736,289	294	5,906				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 15. Prueba de efectos intersujetos Selección

El valor B (.444; .531) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable selección del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es la selección mejor resultado en Matemáticas. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 46.

Tabla 46. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Selección de estrategia	de Interceptación	8,670	1,178	7,359	,000	,156	1,000
	MATEMATICA	,444	,156	2,854	,005	,027	,812
	[GRUPO=1]	,626	,400	1,565	,119	,008	,345
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Selección de estrategia	de Interceptación	7,807	,987	7,906	,000	,175	1,000
	MATEMÁTICA	,531	,131	4,070	,000	,053	,982
	[GRUPO=1]	5,188	,335	15,484	,000	,449	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

4.1.7. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Transferencia

Como se puede ver en la tabla de efectos intra grupos se encuentran diferencias significativas en todas las condiciones del experimento, es decir, entre las fases de intervención (pre/ post) ($p=.001$) y entre el grupo (experimental/ control) ($p=.042$) en la variable transferencia.

Tabla 47. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
TransferenciaX	Esfericidad asumida	176,084	1	176,084	11,764	,001	,038	,928
TransferenciaX * MATEMÁTICA	Esfericidad asumida	62,713	1	62,713	4,190	,042	,014	,532
TransferenciaX * GRUPO	Esfericidad asumida	64,619	1	64,619	4,317	,039	,014	,544

Los resultados indican que la varianza es homogénea en el pre, pero no en el post. En los análisis intersujetos de la tabla 48, se han encontrado valores significativos ($p=,000$) en todas las condiciones, es decir, en los grupos control y experimental, en transferencia (pre y post) covariando con el rendimiento en matemáticas y en la interacción entre ambas.

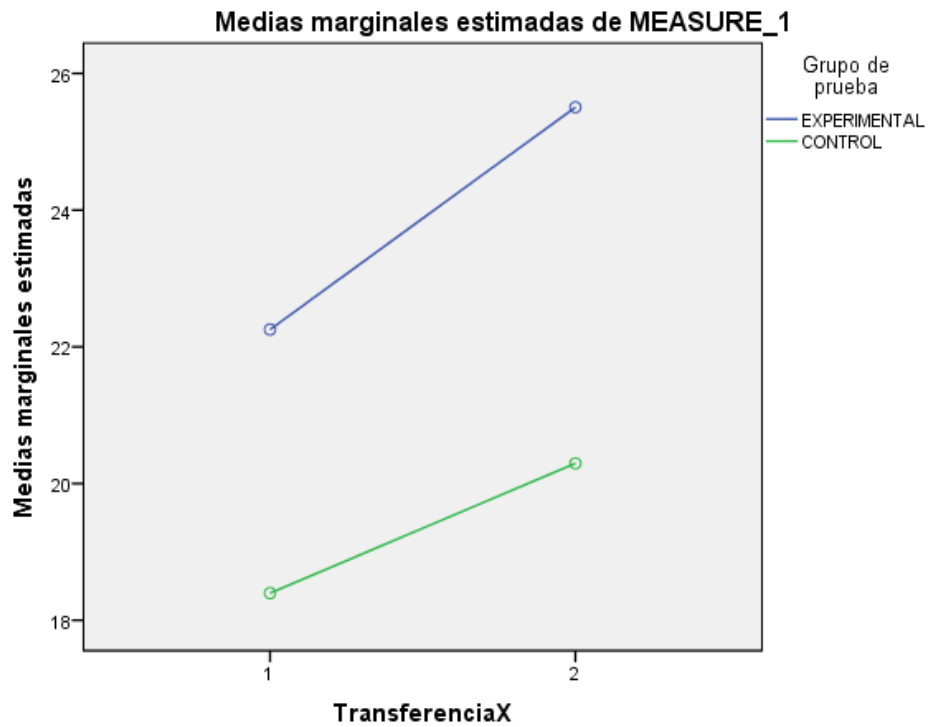
En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,217) se deduce que el efecto entre los grupos es grande; puesto que muestra un nivel más alto al (0,14).

Suele considerarse que “una eta cuadrada en torno a 0,01 es poco efecto, que una eta cuadrada en torno a 0,06 indica un efecto medio y que una eta cuadrada superior a 0,14 es ya un efecto grande” (Field, 2009); en nuestro caso el valor de eta es (0,217); por lo tanto, el efecto es grande.

Tabla 48. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	2162,946	1	2162,946	121,035	,000	,292	1,000
MATEMÁTICA	346,833	1	346,833	19,408	,000	,062	,992
GRUPO	1451,949	1	1451,949	81,249	,000	,217	1,000
Error	5253,900	294	17,870				

a. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 16. Prueba de efectos intersujetos Transferencia

El valor B (1,122; ,603) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable transferencia del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es la transferencia mejor resultado en Matemáticas. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 49.

Tabla 49. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Transferencia conocimientos	de Interceptación	10,441	1,835	5,689	,000	,099	1,000
	MATEMATICA	1,122	,243	4,627	,000	,068	,996
	[GRUPO=1]	3,857	,623	6,193	,000	,115	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

2Transferencia de conocimientos	de Interceptación	16,018	1,693	9,463	,000	,233	1,000
	MATEMÁTICA	,603	,224	2,698	,007	,024	,767
	[GRUPO=1]	5,209	,574	9,070	,000	,219	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

4.1.8. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Pensamiento creativo

Como se puede ver en la tabla solo se encuentran diferencias significativas ($p=,000$) entre los grupos control y experimental en la variable pensamiento creativo.

Tabla 50. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial cuadrado	Potencia al observada ^a
Pensamiento_CreativoX	Esfericidad asumida	3,889	1	3,889	,139	,709	,000	,066
* MATEMÁTICA	Esfericidad asumida	9,044	1	9,044	,323	,570	,001	,088
* GRUPO	Esfericidad asumida	1248,371	1	1248,371	44,641	,000	,132	1,000

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

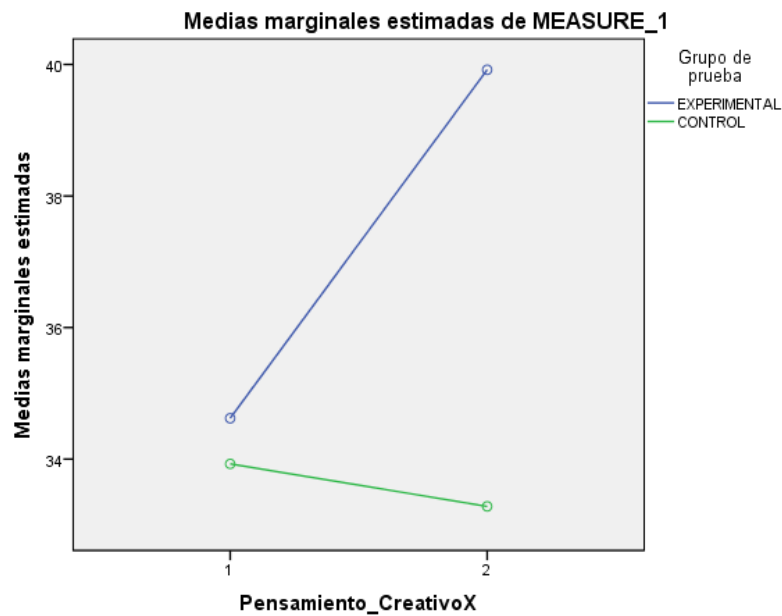
En los análisis intersujetos de la tabla 51, se han encontrado valores significativos en todas las condiciones, es decir, en los grupos control y experimental, en pensamiento creativo covariando con el rendimiento en matemáticas y en la interacción entre ambas. En el gráfico observamos que la media del grupo experimental ha mejorado mientras que la del control ha empeorado. La varianza es homogénea en el pre, pero no en el post.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,074) se deduce que el efecto es medio entre los grupos; puesto que muestra un nivel más alto al (0,06).

Tabla 51. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	5794,323	1	5794,323	143,168	,000	,327	1,000
MATEMÁTICA	940,948	1	940,948	23,249	,000	,073	,998
GRUPO	949,672	1	949,672	23,465	,000	,074	,998
Error	11898,787	294	40,472				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 17. Prueba de efectos intersujetos Pensamiento creativo

El valor B (1,323; 1,520) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable pensamiento creativo del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es el pensamiento creativo mejor resultado en Matemáticas. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 63.

Tabla 52. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Pensamiento creativo	Interceptación	24,552	2,715	9,043	,000	,218	1,000
	MATEMATICA	1,323	,359	3,687	,000	,044	,957
	[GRUPO=1]	,694	,921	,753	,452	,002	,117
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Pensamiento creativo	Interceptación	22,509	2,453	9,177	,000	,223	1,000
	MATEMÁTICA	1,520	,324	4,689	,000	,070	,997
	[GRUPO=1]	6,638	,832	7,976	,000	,178	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$

4.1.9. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Recuperación

Como se puede ver en la tabla solo se encuentran diferencias significativas ($p=,000$) entre los grupos control y experimental en la variable recuperación.

Tabla 53. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Eta parcial Sig. al cuadrado	Potencia observada ^a
RecuperaciónX	Esfericidad asumida	9,833	1	9,833	1,346	,247 ,005	,212
RecuperaciónX * MATEMÁTICA	Esfericidad asumida	1,603	1	1,603	,219	,640 ,001	,075
RecuperaciónX * GRUPO	Esfericidad asumida	985,751	1	985,751	134,928	,000 ,315	1,000

a. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$

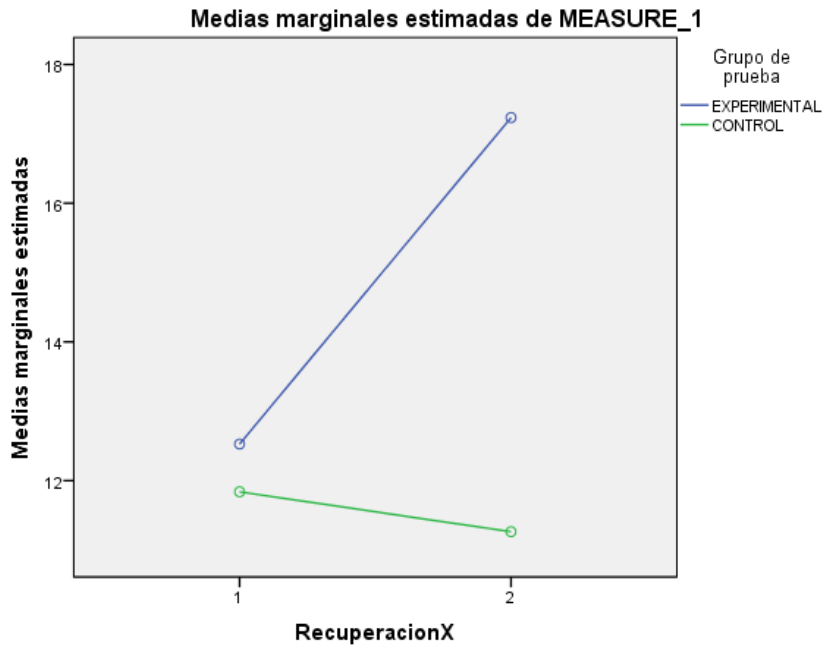
En los análisis inter sujetos se han encontrado valores significativos entre los grupos pre y post, los grupos control y experimental y en la interacción entre ambos ($p=,000$). En el gráfico observamos que la media del grupo experimental ha mejorado mientras que la del control ha empeorado. La varianza es homogénea en el pre, pero no en el post.

Suele considerarse que “una eta cuadrada en torno a 0,01 es poco efecto, que una eta cuadrada en torno a 0,06 indica un efecto medio y que una eta cuadrada superior a 0,14 es ya un efecto grande” (Field, 209); en nuestro caso el valor de eta es (0,322); por lo tanto, el efecto es grande.

Tabla 54. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	859,044	1	859,044	153,156	,000	,343	1,000
MATEMÁTICA	110,368	1	110,368	19,677	,000	,063	,993
GRUPO	783,713	1	783,713	139,726	,000	,322	1,000
Error	1649,026	294	5,609				

a. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 18. Prueba de efectos intersujetos Recuperación

El valor B (.445; .528) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable recuperación del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es la recuperación mejor resultado en Matemáticas. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 55.

Tabla 55. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Recuperación de aprendizaje	Interceptación	8,682	1,153	7,529	,000	,162	1,000
	MATEMATICA	,445	,152	2,922	,004	,028	,830
	[GRUPO=1]	,689	,391	1,762	,079	,010	,419
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
	Interceptación	7,519	,973	7,725	,000	,169	1,000

2Recuperación de aprendizaje	MATEMÁTICA	,528	,129	4,107	,000	,054	,984
	[GRUPO=1]	5,971	,330	18,082	,000	,527	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

4.1.10. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Planificación

Como se puede ver en la siguiente tabla, hay diferencias significativas ($p=.000$), en la variable planificación según el grupo (experimental/ control).

Tabla 56. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
PlanificaciónX	Esfericidad asumida	34,556	1	34,556	2,361	,125	,008	,334
PlanificaciónX * MATEMÁTICA	Esfericidad asumida	2,240	1	2,240	,153	,696	,001	,068
PlanificaciónX * GRUPO	Esfericidad asumida	759,206	1	759,206	51,880	,000	,150	1,000

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

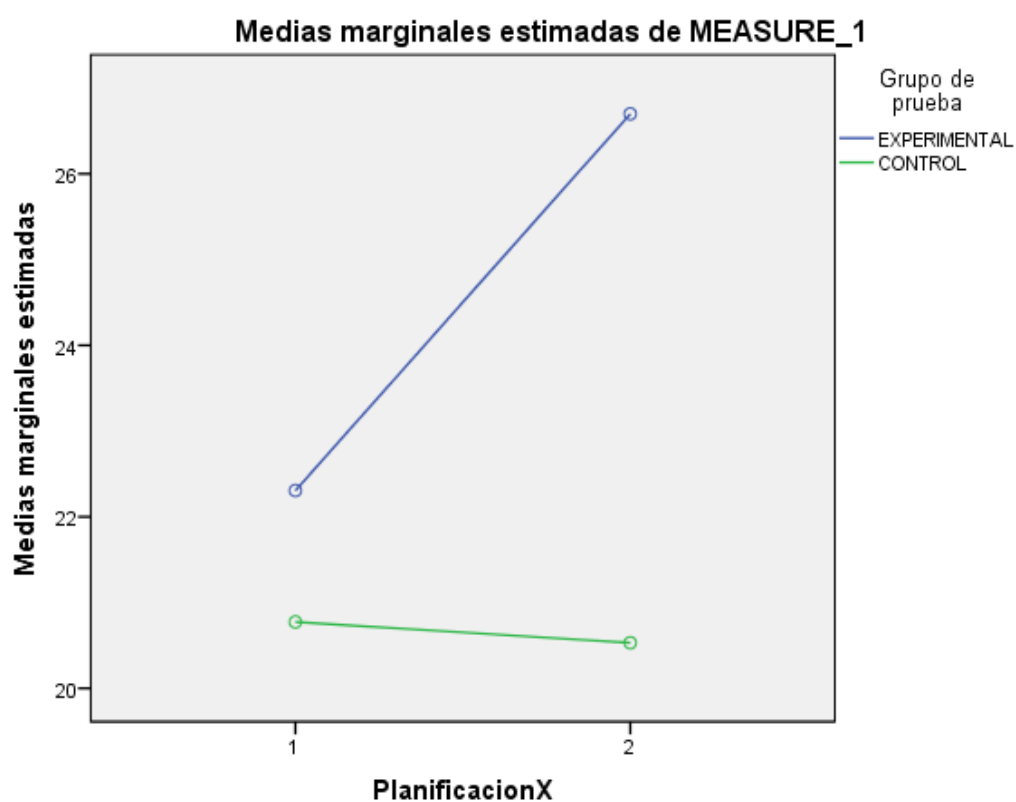
Los resultados indican que la varianza es homogénea en el pre, pero no en el post. En los análisis intersujetos de la tabla 57, se han encontrado valores significativos en todas las condiciones, es decir, en los grupos pre y post, control y experimental y en la interacción entre ambas. En el gráfico observamos que la media del grupo experimental ha mejorado mientras que la del control ha empeorado. La varianza es homogénea en el pre, pero no en el post.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,173) se deduce que el efecto entre los grupos es grande; puesto que muestra un nivel más alto al (0,14).

Tabla 57. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	2839,110	1	2839,110	166,269	,000	,361	1,000
MATEMÁTICA	215,716	1	215,716	12,633	,000	,041	,943
GRUPO	1047,348	1	1047,348	61,337	,000	,173	1,000
Error	5020,178	294	17,075				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 19. Prueba de efectos intersujetos Planificación

El valor B (.730; .632) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable planificación del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es la planificación mejor resultado en Matemáticas.

Tabla 58. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Planificación de estrategias	Interceptación	15,603	1,848	8,444	,000	,195	1,000
	MATEMATICA	,730	,244	2,988	,003	,029	,846
	[GRUPO=1]	1,532	,627	2,444	,015	,020	,683
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Planificación de estrategias	Interceptación	16,055	1,607	9,991	,000	,253	1,000
	MATEMÁTICA	,632	,212	2,974	,003	,029	,842
	[GRUPO=1]	6,168	,545	11,312	,000	,303	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

4.1.11. ANCOVA de estrategias de aprendizaje: Regulación

Se han encontrado diferencias significativas ($p=.000$), en la variable regulación según el grupo (experimental/ control).

Tabla 59. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
RegulaciónX	Esfericidad asumida	15,508	1	15,508	1,491	,223	,005	,229
RegulaciónX	* Esfericidad asumida	23,491	1	23,491	2,258	,134	,008	,322

RegulaciónX GRUPO	* Esfericidad asumida	159,193	1	159,193	15,301	,000	,049	,974
----------------------	--------------------------	---------	---	---------	--------	-------------	------	------

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

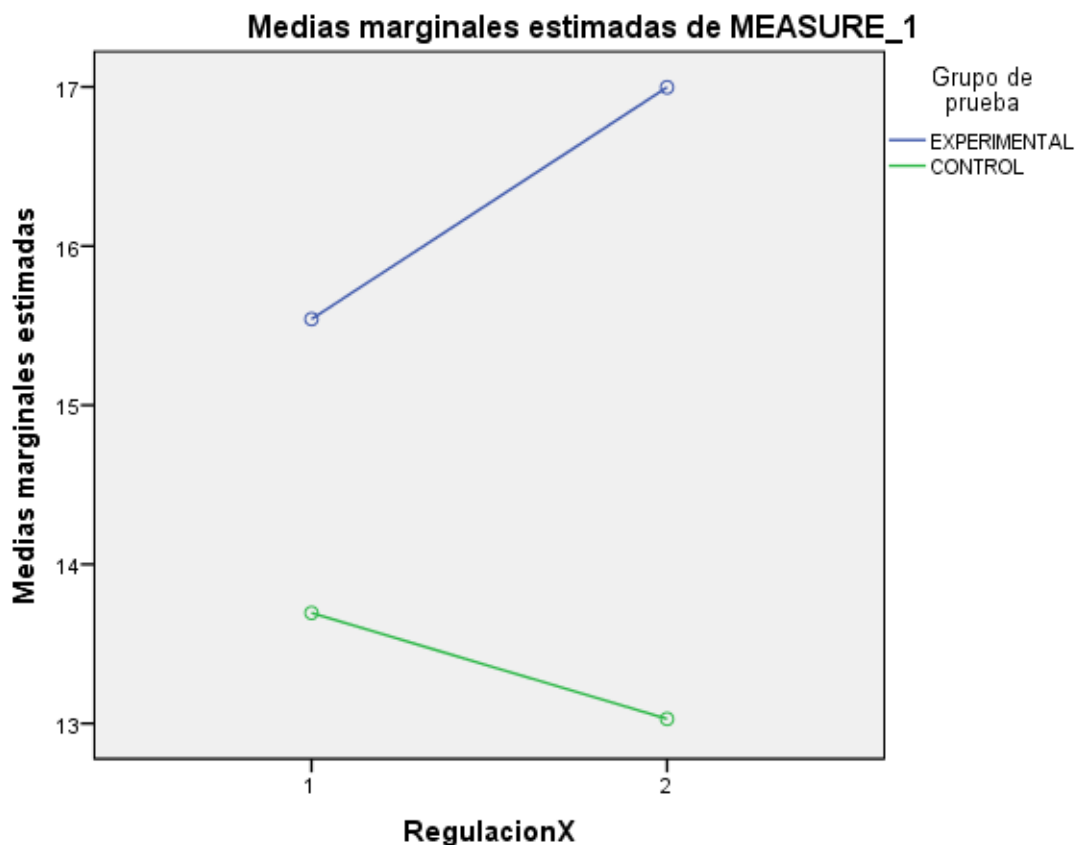
Los resultados indican que la varianza es homogénea en el pre, pero no en el post. En los análisis intersujetos de la tabla 12, se han encontrado diferencias significativas en todas las condiciones, es decir, en los grupos control y experimental. En el gráfico observamos que la media del grupo experimental ha subido mientras que la del control ha bajado.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,315) se deduce que el efecto entre los grupos es grande; puesto que muestra un nivel más alto al (0,14).

Tabla 60. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III suma cuadrados	de de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	2113,666	1	2113,666	479,047	,000	,620	1,000
MATEMÁTICA	2,348	1	2,348	,532	,466	,002	,112
GRUPO	597,474	1	597,474	135,413	,000	,315	1,000
Error	1297,197	294	4,412				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 20. Prueba de efectos intersujetos Regulación

El valor B (-,230; ,088) de la covarianza es negativo en el pre test, esto significa que es inversamente proporcional, a mayor regulación presenta resultados no favorables; mientras que en el post test se evidencia una relación positiva entre la variable regulación del estudiante y el resultado en Matemática. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 61.

Tabla 61. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial cuadrado	Potencia al observada ^b
Regulación de los aprendizajes	Interceptación	15,323	1,326	11,556	,000	,312	1,000
	MATEMATICA	-,230	,175	-1,311	,191	,006	,257

	[GRUPO=1]	1,846	,450	4,104	,000	,054	,983
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Regulación de los aprendizajes	Interceptación	12,406	,778	15,945	,000	,464	1,000
	MATEMÁTICA	,088	,103	,854	,394	,002	,136
	[GRUPO=1]	3,969	,264	15,035	,000	,435	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$

4.1.12. ANCOVA de inteligencia emocional: Inteligencia intrapersonal

Se encuentran diferencias significativas ($p=.000$), en la variable inteligencia intrapersonal según el grupo (experimental/ control).

Tabla 62. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Inteligencia_intrapersonalX	Esfericidad asumida	37,765	1	37,765	3,663	,057	,012	,479
Inteligencia_intrapersonalX * MATEMATICA	Esfericidad asumida	,364	1	,364	,035	,851	,000	,054
Inteligencia_intrapersonalX * GRUPO	Esfericidad asumida	1379,894	1	1379,894	133,80	,000	,313	1,000

a. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$

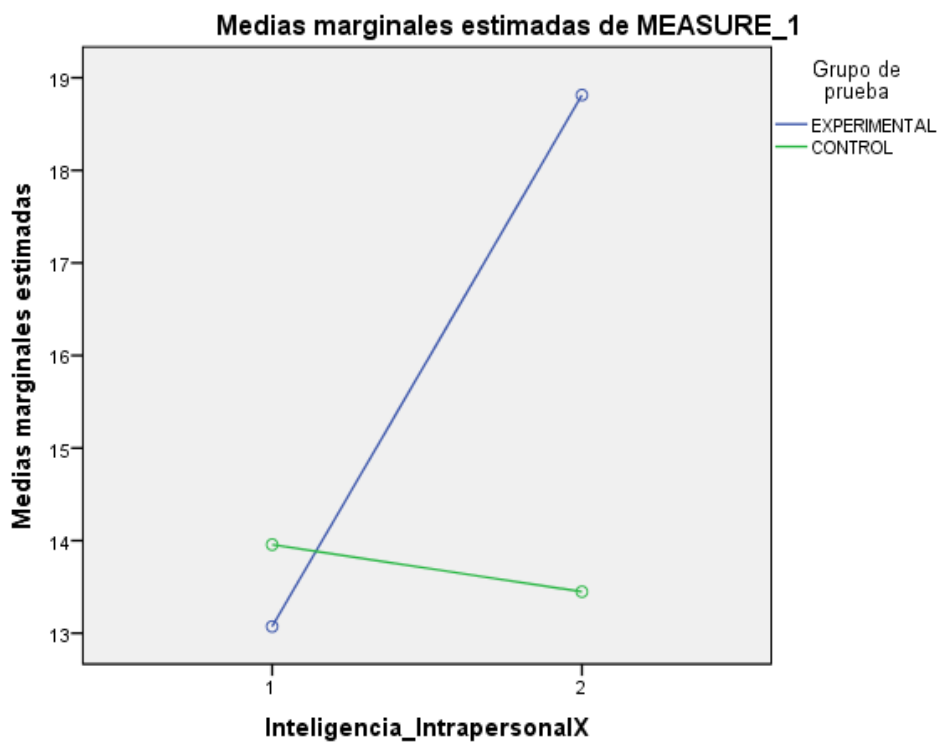
En los análisis intersujetos de la tabla 63, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos control y experimental en inteligencia. En el gráfico observamos que la media del grupo experimental ha subido mientras que la del control ha bajado. La varianza es homogénea en el pre, pero no en el post.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,214) se deduce que el efecto entre los grupos es grande; puesto que muestra un nivel más alto al (0,14).

Tabla 63. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	1768,482	1	1768,482	398,050	,000	,575	1,000
MATEMÁTICA	6,092	1	6,092	1,371	,243	,005	,215
GRUPO	354,875	1	354,875	79,875	,000	,214	1,000
Error	1306,201	294	4,443				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 21. Pruebas de efectos intersujetos Inteligencia intrapersonal

El valor B (,134; ,095) de la covarianza no es positivo en todos los casos. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 64.

Tabla 64. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Inteligencia intrapersonal	Interceptación	13,006	,857	15,181	,000	,439	1,000
	MATEMATICA	,134	,113	1,185	,237	,005	,219
	[GRUPO=1]	,884	,291	3,040	,003	,030	,858
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Inteligencia intrapersonal	Interceptación	12,777	1,275	10,021	,000	,255	1,000
	MATEMÁTICA	,095	,169	,562	,575	,001	,087
	[GRUPO=1]	5,366	,433	12,403	,000	,344	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

4.1.13. ANCOVA de inteligencia emocional: Inteligencia interpersonal

Como se puede ver en la tabla siguiente, hay diferencias significativas ($p=.000$), en la variable inteligencia interpersonal según el grupo (experimental/ control), por tanto, se puede rechazar la hipótesis de igualdad de medias.

Tabla 65. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Inteligencia_interpersonalX	Esfericidad asumida	,838	1	,838	,051	,821	,000	,056
Inteligencia_interpersonalX * MATEMATICA	Esfericidad asumida	15,426	1	15,426	,948	,331	,003	,163

Inteligencia_interpersonalX * GRUPO	Esfericidad asumida	1353,714	1	1353,714	83,160	,000	,220	1,000
--	------------------------	----------	---	----------	--------	-------------	------	-------

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

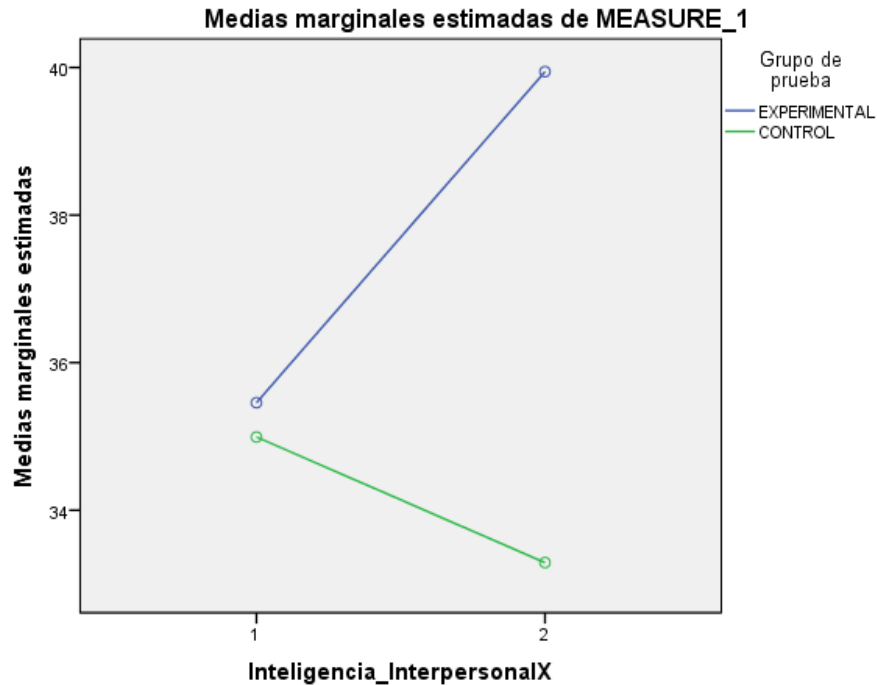
Los resultados indican que la varianza es homogénea en el pre, pero no en el post. En los análisis intersujetos de la tabla 12, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos pre/post. En el gráfico se puede ver que la media del grupo experimental ha subido mientras que la del control ha bajado.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,165) se deduce que el efecto entre los grupos es grande; puesto que muestra un nivel más alto al (0,14).

Tabla 66. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	8876,494	1	8876,494	575,720	,000	,662	1,000
MATEMÁTICA	190,134	1	190,134	12,332	,001	,040	,938
GRUPO	895,512	1	895,512	58,082	,000	,165	1,000
Error	4532,915	294	15,418				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 22. Prueba de efectos intersujetos Inteligencia interpersonal

El valor B (.510; .768) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable inteligencia interpersonal del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es la inteligencia interpersonal mejor resultado en Matemáticas. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 67.

Tabla 67. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Inteligencia interpersonal	Interceptación	31,376	1,809	17,346	,000	,506	1,000
	MATEMATICA	,510	,239	2,134	,034	,015	,567
	[GRUPO=1]	,465	,614	,758	,449	,002	,117
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
	Interceptación	27,849	1,587	17,544	,000	,511	1,000

2Inteligencia interpersonal	MATEMÁTICA	,768	,210	3,659	,000	,044	,954
	[GRUPO=1]	6,655	,539	12,356	,000	,342	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

4.1.14. ANCOVA de inteligencia emocional: Adaptabilidad

Como se puede ver en la tabla siguiente, hay diferencias significativas ($p=.000$), en la variable adaptabilidad según el grupo (experimental/ control), por tanto, se puede rechazar la hipótesis de igualdad de medias.

Tabla 68. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
AdaptabilidadX	Esfericidad asumida	31,643	1	31,643	1,542	,215	,005	,236
AdaptabilidadX * MATEMÁTICA	Esfericidad asumida	2,391	1	2,391	,116	,733	,000	,063
AdaptabilidadX * GRUPO	Esfericidad asumida	1464,404	1	1464,404	71,345	,000	,195	1,000

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

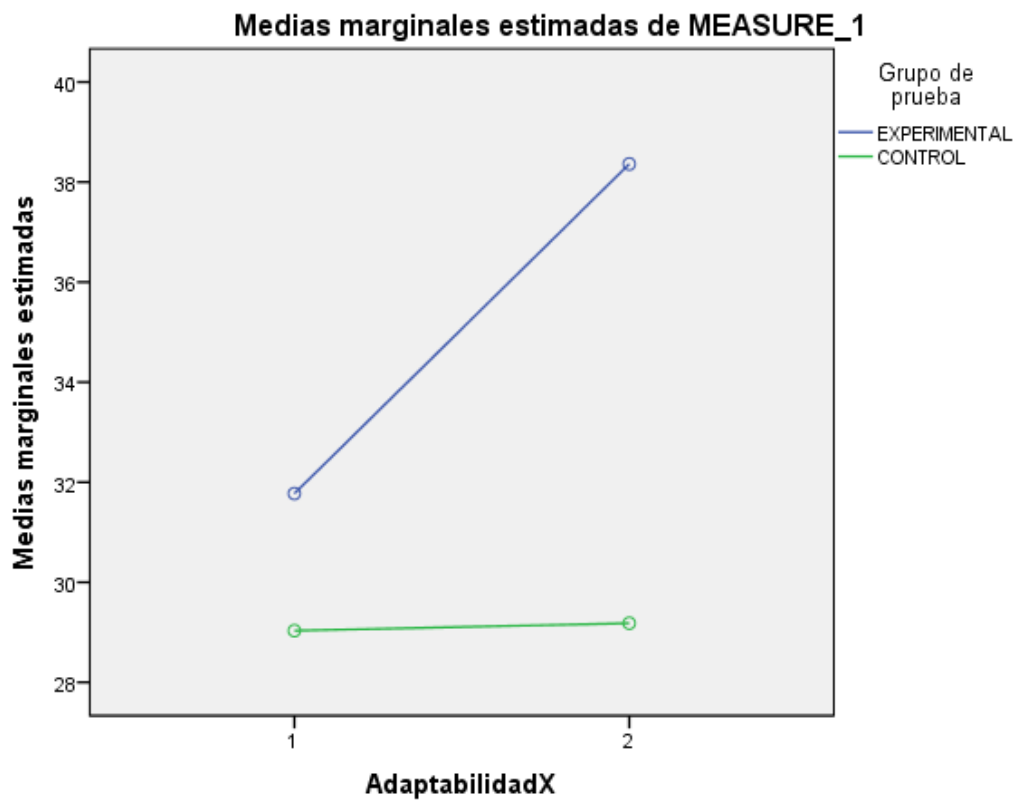
Los resultados indican que la varianza es homogénea en el pre, pero no en el post. En los análisis intersujetos de la tabla 69, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos pre/post. En el gráfico se puede ver que la media del grupo experimental ha subido mientras que la del control se ha mantenido igual, no ha variado.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,367) se deduce que el efecto entre los grupos es grande; puesto que muestra un nivel más alto al (0,14).

Tabla 69. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	8376,015	1	8376,015	568,560	,000	,659	1,000
MATEMÁTICA	23,517	1	23,517	1,596	,207	,005	,242
GRUPO	2511,635	1	2511,635	170,489	,000	,367	1,000
Error	4331,203	294	14,732				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 23. Pruebas de efectos intersujetos

El valor B (,174; ,275) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable adaptabilidad del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es la adaptabilidad mejor resultado en Matemáticas.

Tabla 70. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Adaptabilidad	Interceptación	27,798	1,890	14,707	,000	,424	1,000
	MATEMATICA	,174	,250	,697	,487	,002	,107
	[GRUPO=1]	2,743	,641	4,277	,000	,059	,989
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Adaptabilidad	Interceptación	27,230	1,604	16,976	,000	,495	1,000
	MATEMÁTICA	,275	,212	1,299	,195	,006	,254
	[GRUPO=1]	9,181	,544	16,870	,000	,492	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

4.1.15. ANCOVA de inteligencia emocional: Manejo estrés

Como se puede ver en la tabla siguiente, hay diferencias significativas en la variable manejo del estrés entre el grupo pre/ post (p=.000) y grupo experimental/ control (p=.000).

Tabla 71. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Manejo_EstrésX	Esfericidad asumida	260,522	1	260,522	15,511	,000	,050	,975
Manejo_EstrésX * MATEMÁTICA	Esfericidad asumida	84,422	1	84,422	5,026	,026	,017	,608
Manejo_EstrésX * GRUPO	Esfericidad asumida	1458,982	1	1458,982	86,866	,000	,228	1,000

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

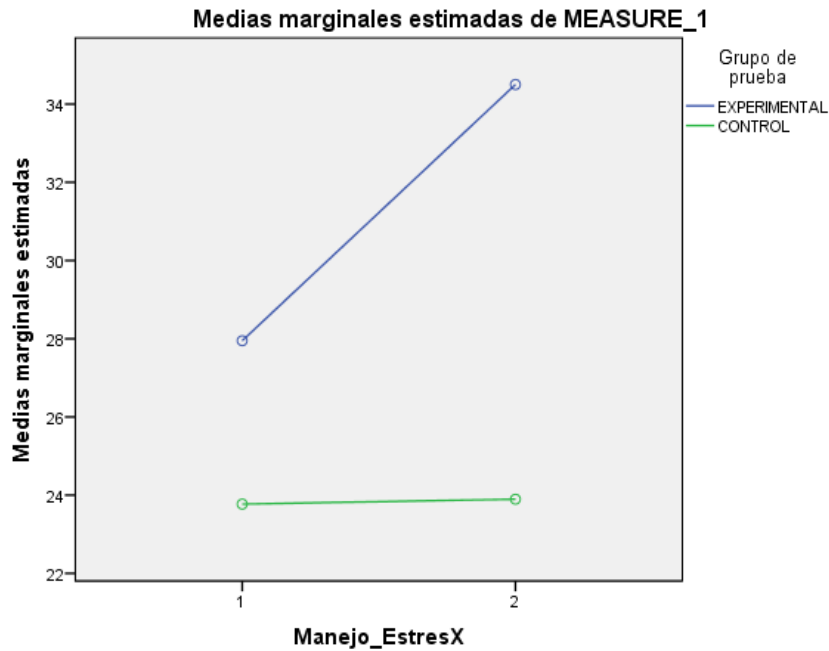
Los resultados indican que la varianza es homogénea en el pre, pero no en el post. En los análisis intersujetos de la tabla 72, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos control y experimental en manejo del estrés. Esto mismo se ve más claro en el gráfico pues las medias del grupo control se han mantenido, mientras que las del experimental han mejorado.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,346) se deduce que el efecto entre los grupos es grande; puesto que muestra un nivel más alto al (0,14).

Tabla 72. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada^a
Interceptación	11365,267	1	11365,267	229,361	,000	,438	1,000
MATEMÁTICA	107,909	1	107,909	2,178	,141	,007	,313
GRUPO	7720,285	1	7720,285	155,802	,000	,346	1,000
Error	14568,278	294	49,552				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 24. Prueba de efectos intersujetos Manejo estrés

El valor B ($,641; ,039$) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable manejo estrés del estudiante y el resultado en Matemática. Es decir, cuanto mayor es el manejo estrés mejor resultado en Matemáticas. Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 73.

Tabla 73. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Manejo estrés	del Interceptación	19,226	2,005	9,587	,000	,238	1,000
	MATEMATICA	,641	,265	2,420	,016	,020	,674
	[GRUPO=1]	4,178	,680	6,140	,000	,114	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

2Manejo del estrés	Interceptación	23,619	2,033	11,616	,000	,315	1,000
	MATEMÁTICA	,039	,269	,146	,884	,000	,052
	[GRUPO=1]	10,604	,690	15,370	,000	,446	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

4.1.16. ANCOVA de inteligencia emocional: Estado de ánimo

Como se puede ver en la tabla siguiente, encuentran diferencias significativas ($p=.012$), en la variable estado de ánimo según el grupo (experimental/ control).

Tabla 74. Pruebas de efectos dentro de sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Estado_ÁnimoX	Esfericidad asumida	33,302	1	33,302	1,633	,202	,006	,247
Estado_ÁnimoX*	Esfericidad asumida	29,950	1	29,950	1,468	,227	,005	,227
MATEMÁTICA								
Estado_ÁnimoX*GRUPO	Esfericidad asumida	130,497	1	130,497	6,397	,012	,021	,713

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

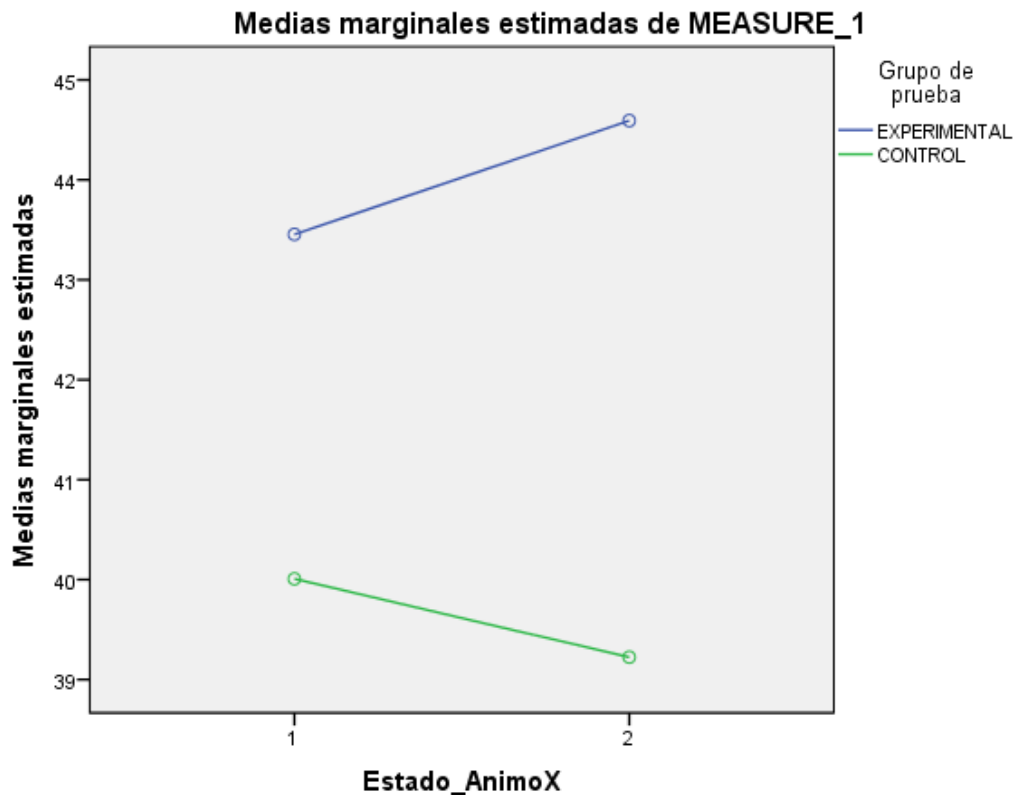
La varianza es homogénea en el pre, pero no en el post. En los análisis intersujetos de la tabla 75, se han encontrado diferencias significativas en todas las condiciones, es decir, entre los grupos pre/ post, control/ experimental y en la interacción. En el gráfico se puede observar que el grupo control ha empeorado sus puntuaciones mientras que el experimental las ha mejorado.

En lo que respecta al efecto de Eta, según el valor analizado (0,153) se deduce que el efecto entre los grupos es grande; puesto que muestra un nivel más alto al (0,14).

Tabla 75. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^a
Interceptación	12546,149	1	12546,149	484,064	,000	,622	1,000
MATEMÁTICA	187,607	1	187,607	7,238	,008	,024	,765
GRUPO	1373,015	1	1373,015	52,975	,000	,153	1,000
Error	7620,008	294	25,918				

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 25. Prueba de efectos intersujetos Estado de ánimo

El valor B (.814; ,455) de la covarianza es positivo en todos los casos, lo que indica que existe una relación positiva entre la variable estado de ánimo del estudiante y el resultado en

Matemática. Es decir, cuanto mayor es el estado de ánimo mejor resultado en Matemáticas.

Esto se puede evidenciar en los datos expuestos en la Tabla 76.

Tabla 76. Estimaciones de parámetro

Variable dependiente	Parámetro	B	Error estándar	t	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada ^b
Manejo del estrés	Interceptación	34,238	2,182	15,692	,000	,456	1,000
	MATEMATICA	,814	,288	2,823	,005	,026	,803
	[GRUPO=1]	3,447	,740	4,656	,000	,069	,996
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.
2Manejo del estrés	Interceptación	35,997	2,030	17,736	,000	,517	1,000
	MATEMÁTICA	,455	,268	1,698	,091	,010	,395
	[GRUPO=1]	5,369	,689	7,796	,000	,171	1,000
	[GRUPO=2]	0 ^a	.	.	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

b. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$

CONCLUSIONES

- Con la experimentación en la investigación realizada, se fomentó la utilización de estrategias de aprendizaje y fortaleció la inteligencia emocional de los estudiantes mediante la aplicación de un modelo diseñado; considerando que se incrementó los niveles en todas las variables analizadas, se determinó que al fortalecerlas se incide positivamente en el rendimiento académico; por lo tanto, se afirma que mientras se alcance más habilidades y conocimientos para manipular las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional, se obtendrá mejores resultados en el rendimiento escolar; no obstante, en el contexto educativo pueden interferir otras variables que, también podrían influir de forma positiva o negativa en el proceso enseñanza aprendizaje.
- En este trabajo de investigación se analizó los fundamentos teóricos metodológicos relacionados con el uso de las estrategias de aprendizaje y el fortalecimiento de la inteligencia emocional, y su influencia en el proceso educativo; lo mismo que, aportó eficazmente a todas las etapas de la investigación, pues con la bibliografía indagada se obtuvo un andamiaje que permitió sustentar teórica y metodológicamente el proceso efectuado. Entre lo más destacado de este análisis fue verificar que a nivel mundial existen varias investigaciones y aportes en referencia a las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional, a raíz de esto, se pudo tener una visión más amplia y adquirir una postura coherente con el contexto ecuatoriano; sin embargo, es necesario recalcar que a nivel país, todavía no existe la suficiente indagación exploratoria que permita afianzar los conocimientos y establecer bases para futuras investigaciones experimentales.

- En esta investigación se diseñó un modelo con orientaciones hacia los docentes para fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje y fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes, al cual se lo denominó Modelo FEACHINE (Modelo para Fortalecer las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional). Lo más relevante del diseño fue la estructura que permitió brindar didácticamente orientaciones para guiar al docente en el proceso enseñanza aprendizaje, sobre cómo actuar en el aula, qué estrategias enseñar y cómo aplicar los talleres, a lo que se suma casos de experiencias recogidas de docentes ecuatorianos. Mediante todo el proceso ejecutado se pudo generar los cambios esperados en las variables estudiadas en relación al conocimiento de las estrategias de aprendizaje, fortalecimiento de la inteligencia emocional y mejorar el rendimiento académico; no obstante, se destaca la dificultad para lograr el cambio de mentalidad o paradigma de enseñanza de algunos maestros, pues para este proceso, con la nueva información varios deben: reflexionar, desaprender, reaprender y reaccionar; en consecuencia de los hábitos que proporciona la experiencia adquirida con los años.
- Como parte medular de la investigación se aplicó el Modelo FEACHINE con la colaboración de los docentes de tres asignaturas con menor promedio durante un tiempo determinado; de esta manera se pudo fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje y fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes desde las aulas. En este punto se destaca lo trascendental que fue el aporte de los educadores en cada una de las instituciones educativas, pues, sin su colaboración eficiente en la aplicación del modelo no se hubiera podido alcanzar los objetivos relacionados al mejoramiento de las variables planteadas en la investigación; ante esto se subraya la apertura que provoca la vocación de ser maestro ante nuevas formas y metodologías de enseñanza, pues a pesar de no ser fácil un cambio en el estilo, se demostró que los docentes están

dispuestos a desaprender metodologías tradicionales para reaprender y reaccionar frente a nuevas formas de enseñanza; de allí, la imperiosa labor de las autoridades para propiciar oportunidades que permitan la actualización del profesor, en pro de garantizar la calidad de la educación con la implementación de formas distintas para enseñar; no obstante, se recalca que el tiempo y el cumplimiento de una planificación curricular limitan la aplicación de los talleres, por lo que se buscó espacios extracurriculares, que muchas veces dificultaron la ejecución efectiva.

- Como parte clave de esta investigación se evaluó la incidencia del modelo FEAINÉ mediante el análisis estadístico de los resultados, antes y después de la aplicación en los grupos control y experimental. Ante esto se destaca que evidentemente existe una mejoría en todas las variables analizadas relacionadas a las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional con la aplicación del modelo, lo que se constató con el uso de varias pruebas estadísticas que permitieron hacer una interpretación de los resultados; sin embargo, también se verificó que si bien es cierto existe mejoría en las variables en las que se aplicó el modelo; de la misma manera, existe una recuperación, se mantiene, o disminuye muy poco el nivel de las variables en el grupo que no se implementó el modelo; por lo tanto, esto confirma la importancia de la intervención del profesor en el aula; puesto que, su actitud, su forma de enseñar, y las metodologías que utiliza para hacerlo inciden directa y proporcionalmente sobre el desempeño del educando; pues, la monotonía del docente no causa ningún efecto; ya que, el estudiante se adapta al contexto y reacciona ante eso.
- Ante los resultados evidenciados, se propone el uso del Modelo FEAINÉ con la finalidad de fortalecer las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional de los estudiantes en la praxis docente. En la propuesta se destaca la importancia que tiene el

maestro en este proceso, en tal sentido, debe estar consciente que generar un cambio no es fácil y los resultados no se alcanzan en corto tiempo; además, no basta solamente con leer el modelo; sino que debe comprender, hacer un análisis crítico, reflexionar; para luego desaprender, reaprender y reaccionar; frente a esto, se enfatiza que está solo, pues no va a haber nadie que esté para orientar y persistir en el proceso, prácticamente sería una auto reeducación; por lo tanto, debe estar convencido del proceso, ser perseverante, confiar en los resultados, ser consciente que esto efectuará cambios en su forma de ser y hasta puede causar conflictos emocionales; puesto que, en variadas circunstancias: lo bueno no es fácil, pero la recompensa es gratificante.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados de la investigación, se confirma que es posible fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje y fortalecer la inteligencia emocional mediante la aplicación de un modelo; estos datos coinciden con lo planteado por Bono (2010), quien asevera que influir positivamente sobre los estudiantes no es un trabajo sencillo y dependerá muchas veces de la realidad del contexto; pero, puede ser alcanzable, siempre y cuando se tenga pautas que ayuden a centrar y orientar las acciones docentes; de tal forma, que se logre forjar un ambiente motivante en las distintas etapas del proceso enseñanza aprendizaje; esta concordancia se sustentó con la retroalimentación de los maestros que colaboraron en la aplicación del Modelo FEACHINE, pues según sus testimonios, lograron comprender que la forma en que el profesor actúa en el aula, es lo que marca la diferencia para hacer que un estudiante tenga la ambición de aprender o no.

De esto se desprende, que el decrecimiento de la motivación es la consecuencia de no hacer ninguna modificación positiva en el accionar docente; concertando con Astorga y Hidalgo

(2018), quienes aducen que si el estudiante no quiere aprender, puede ser por distintos factores psicosociales; sin embargo, como solución, el profesor debe educar desde el fortalecimiento de aspectos socioemocionales para motivar el aprendizaje, en caso de que el maestro no cambie positivamente su forma de impartir clases simplemente los estudiantes no se motivan y presentan una motivación negativa como lo afirma también Beltrán (2003).

Dentro de este orden de ideas, en la variable actitud por ejemplo, el Modelo FEACHINE incita a que el docente adquiera una actitud positiva frente a la clase, y como efecto, transmitirla hacia los estudiantes; armonizando con lo planteado por Küppers, (2005), quien explica que la actitud es contagiosa con las personas que rodean al sujeto que la tiene, y que depende de ésta para que se pueda vivir con entusiasmo a pesar de las problemáticas que puedan suscitarse en el entorno, pues los seres humanos pueden tener mucho conocimiento y habilidades, pero es la actitud la que multiplica las acciones.

De esta forma, con la ejecución del modelo FEACHINE se apoya a los profesores en su ejercicio docente, dando respuesta a una de las necesidades corroboradas por Javaloyes (2016), quien en su tesis de doctorado verificó que un alto porcentaje de maestros aducen que requieren orientaciones o formación para enseñar estrategias de aprendizaje en las aulas. Además, que varias instituciones no fomentan la enseñanza de éstas, alegando que no se encuentran en el currículo, no tienen un modelo que oriente este proceso sistemáticamente, necesitan formación los profesores, creen que los estudiantes deben adquirir estas habilidades implícitamente en el proceso enseñanza aprendizaje o porque simplemente eso depende del estilo de enseñanza de cada docente.

De la misma manera, al ejecutar el modelo FEACHINE se guarda relación con lo inferido por Espinoza-Freire y Guamán-Gómez (2017), al referirse que el docente debe proveer y enseñar estrategias de aprendizajes en el proceso educativo; es decir, de forma paralela mientras imparte la docencia, y no necesariamente planificarse independientemente a manera de asignatura; de modo que, el maestro debe actualizar su paradigma de enseñanza y no dar por hecho que el estudiante maneja estrategias, sino enseñar qué, cómo y para qué utilizarlas.

Siguiendo ese orden de ideas, según los datos obtenidos en inteligencia intrapersonal los estudiantes lograron aprender o fortalecer aspectos relacionados con la ansiedad, autoestima, motivación, entre otros; con lo cual, se sintoniza con lo expuesto por Lázaro y Martínez (2016) en el XXVI Congreso Internacional ASELE, quienes mostraron que la inteligencia intrapersonal debe ser trabajada desde el aula, con la ejecución de actividades o propuestas que la fortalezcan; ya que, a más de ayudar a los alumnos en su formación integral, permite optimizar los tiempos en la obtención de conocimientos en el proceso áulico.

En cuanto a los resultados negativos, se coincide con lo expuesto por Trujillo (2020), quien enfatiza que los docentes no se preocupan por fortalecer la inteligencia intrapersonal; dado que, se inclinan hacia los métodos tradicionales de enseñanza, en donde se fomenta el individualismo y la competitividad, sin dar importancia al desarrollo de esta inteligencia.

De la misma forma, con los resultados de la inteligencia interpersonal se garantiza que se ha fortalecido la comunicación y la interacción de los estudiantes en el contexto de aula, influyendo directamente sobre la conducta en la clase y proporcionando al docente más apertura y disponibilidad para ejecutar la planificación a partir de un mejor ambiente para aprender; en armonía con lo que plantean Castelló y Cano (2011), este tipo de inteligencia

implica saber, comprender e interpretar estados de las emociones, conductas y reglas de convivencia. Sin embargo, estos mismos autores contradicen esta investigación, afirmando que no es posible entrenar la inteligencia interpersonal con talleres educativos, pues este tipo de relaciones dependen de la forma de ser de cada individuo; por lo tanto, todos los programas dedicados a enseñar o fortalecer este aspecto no tienen éxito o alcanzan poca efectividad.

A pesar de estas afirmaciones, con los resultados demostrados se tiene efectos esperanzadores, en donde, a pesar de no generar un cambio drástico, se ha logrado moldear esta inteligencia en pro de garantizar una convivencia armónica en el aula, mediante la interrelación efectiva entre los actores que comparten el espacio áulico durante las clases.

En ese sentido, se tiene relación con lo que plantean Sáenz-López et al. (2019) en su investigación sobre estrategias para fortalecer la inteligencia interpersonal, quienes aducen que los maestros no están fomentando esta inteligencia y que para hacerlo existe estrategias que inician desde el cambio de actitud del profesor frente a sus estudiantes y la comunicación asertiva; aspectos que también se proponen en el modelo FEACHINE.

En cuanto a la adaptabilidad, se deduce que si bien es cierto, la aplicación del modelo perfecciona indiscutiblemente este aspecto, los estudiantes igualmente se adaptan al contexto con el pasar del tiempo; con lo cual, se sintoniza con lo que afirman Valencia et al. (2015) quienes aducen que en la mayoría de casos las instituciones educativas cumplen con escenarios propicios para impulsar el ajuste del educando al medio, esto se debe al sentimiento de familiaridad que los seres humanos adquieren con los espacios o cosas materiales, aunque también tiene relación directamente proporcional con las habilidades sociales, pues a mejores interrelaciones personales más fácil es la adaptación. Además, existe la influencia de otros

actores como el rol del docente, el ambiente de aula, las amistades, la infraestructura, entre otros, aspectos que también se fomentan en el modelo.

En relación al manejo de estrés, se colige que con el transcurrir del tiempo el estudiante logra controlar esta variable; o a su vez, mantenerse en el mismo nivel. Sin embargo, al proponer el modelo FEACHINE, se coincide con Sierra et al. (2017), quienes afirman que los educadores deben desarrollar acciones que garanticen la salud de los educandos y buscar actividades formativas que conlleven a disminuir el estrés, o al menos manejarlo eficientemente, lo cual, está propuesto con la aplicación de los talleres planteados en el modelo; de esta forma, también se armoniza con lo esbozado por López et al. (2014) quienes alegan que el estrés es un predisponente, desencadenante y coadyuvante de otras enfermedades físicas, fisiológicas y psicológicas; además, limita la participación de los estudiantes en el aula, por lo tanto, el docente debe buscar alternativas para superar esta problemática.

Sobre el estado de ánimo, se asume que aunque esta variable es consecuente a otras, como cambios físicos y hormonales de la edad, con las actividades planteadas y el reaccionar docente se ha provocado un mejor estado en los discentes a pesar de que, Vázquez et al. (2013) afirman que el ánimo depende de otros constructos como las relaciones familiares y sociales, y no necesariamente del maestro en el aula; sin embargo, con la ejecución del modelo, se ha logrado mejorarlo; aunque, contradictoriamente puede ser solamente en la clase y con el profesor que lo aplicó, lo que sería un tema a investigar en estudios posteriores.

Adicionalmente, según los resultados analizados se observa una mejoría en las calificaciones de las tres asignaturas seleccionadas para este estudio, con lo cual, se corrobora los resultados de varias investigaciones como (Beltrán, 1998; Valenzuela-Santoyo y Portillos-Peñuelas,

2018), entre otros, quienes afirman que el uso correcto de las estrategias de aprendizaje y el fortalecimiento de la inteligencia emocional tienen una correlación positiva con el rendimiento académico, pues, en consecuencia de los resultados se confirma que a mejor manejo de estrategias, técnicas de aprendizaje, y mayor inteligencia emocional se obtiene mejor rendimiento escolar.

Lo cual, coincide con lo propuesto por Bañuls (2016) quien aduce que la consecuencia del buen rendimiento académico del estudiante, es la mejoría en el nivel de las competencias emocionales; hipótesis que confirma la existencia de una correlación positiva entre el rendimiento académico con las variables de las emociones y viceversa; pues, en esta investigación se parte desde el mejoramiento en el nivel de las emociones, para incidir positivamente sobre el rendimiento académico.

Por último, es posible recomendar la aplicación del Modelo FEAINÉ para fomentar el uso de estrategias de aprendizaje y fortalecer la inteligencia emocional en el contexto educativo; en relación con lo propuesto por Arana et al. (2010) quienes afirman que los estudiantes pueden ser instruidos mediante la aplicación de modelos, pues su correcta ejecución, alcanza resultados favorables en el accionar de quienes reciben la orientación, no obstante, debe enseñarse de manera implícita en el proceso, ya que cuando el alumno se siente obligado a ejecutar una acción, tiende al rechazo.

REFERENCIAS

ABC. (2018). *Aprender a aprender*. ABC Color.

<https://search.proquest.com/docview/2030130995/abstract/7D7164B687ED4BBBPQ/>

2

Alain, L., y Fabien, F. (2006). *Motivación y éxito escolar*.

<http://www.fce.com.ar/ar/libros/detalles.aspx?IDL=5865>

Albán, J. A., Beltrán, G., Zumba, I., Piza, N., Franco, X., y Figueroa, M. (2018). La motivación estudiantil en la educación superior; importancia del estudio en la actualidad. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, 1-28.

Albelda, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. *Grupo Valesco*, 25.

Alfonso, J. J., Mancera, L. P., y Cárdenas, Y. (2018). Trabajo colaborativo mediado por las TIC: Estrategia para el fomento de la competencia argumentativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 54, 41-55.

Almenara, J. C. (2015). Los mapas conceptuales interactivos como recursos didácticos en el ámbito universitario/ The interactive concept maps as teaching resources in the university environment. *Revista Complutense de Educación*, 26, 51-76.

Álvarez. (2007). A vueltas con el resumen escolar. Esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador/Thinking again over the summary in the school. This time, at the black board, with a chalk and a duster/Restair au résumé a l'école. Cette fois, an tableau, avec la craie et l'éponge—ProQuest. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 13-30.

Álvarez. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030.

- Álvarez, F., Pérez, Á., Prats, Didriksson, Quinn, y Minteguiaga. (2015). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. UNAE. <https://www.unae.edu.ec/acerca-de-la-unae-m28ev>
- Andrade, S. (2014). *El desarrollo de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza—Aprendizaje de los niños de Séptimo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Santana de la ciudad de Cuenca en el año lectivo 2013-2014* [Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6663/1/UPS-CT003295.pdf>
- Anello, S., Orazio, A., Barreat, Y., y Escalante, G. (2009). Incidencia del sentido de humor y la personalidad sobre el síndrome de desgaste profesional (Burnout) en docentes. *Educere*, 13(45), 439-447.
- Antón, Á., y Gómez, M. (2016). La geometría a través del arte en educación infantil/Geometry through Art in preschool education. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 93-117. <http://dx.doi.org/10.14201/et201634193117>
- Arana, J. M., García, J. J., Gordillo, F., y Carro, J. (2010). Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la Escuela. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(35-36), 1.
- Arellano, A. (2018). *Beneficios en la implementación de la Inteligencia Emocional como una asignatura en las escuelas de Quito*. [Universidad San Francisco de Quito USFQ]. <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/7150/1/137271.pdf>
- Arias. (2010). Los esquemas trascendentales como procedimientos y productos. *Revista de Filosofía*, 35, 27-42.

- Asensio, N. (2019). Las nuevas tecnologías y su influencia en las relaciones interpersonales. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 42, 179-193.
- Astorga, L., y Hidalgo, J. (2018). Factores psicosociales y su influencia en la desmotivación escolar. En *Algunas consideraciones sobre los problemas de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la enseñanza media por profesores formados en la Universidad Playa Ancha* (pp. 9-18). LW Editorial. http://www.lweditorial.cl/libro_PROBLEMAS_HISTORIA.pdf#page=19
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Straton.
- Ávila. (2005). El saber matemático de los analfabetos. Origen y desarrollo de sus estrategias de cálculo*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos; Obregón*, 35(3/4), 179-219.
- Aznar, P. L. B. (2009). El desarrollo moral como desarrollo humano íntegro. Análisis ético y psicopedagógico. *Éndoxa; Madrid*, 23, 271-308.
- Bañuls, R. (2016). *Promoviendo la Inteligencia Emocional en la escuela: Diseño y evaluación del Programa EDI* [Universitat de València]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=81092>
- Barcia, M. (2017). *Ejercitación de la inteligencia emocional en el aprendizaje de la asignatura Técnica Grupal de los estudiantes del IX nivel de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación Universidad Técnica de Manabí—Ecuador, 2015* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6176/Barcia_bm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *The emotional quotient inventory: Youth version*. Multi-Health Systems.

- BarOn Reuven, y Parker James. (2018). *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: Versión para jóvenes*. TEA Ediciones.
- Barraca, J., y Fernández, A. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la Adaptación Psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una Investigación Empírica con Estudiantes de la Comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12(2), 427-438.
- Beck, R. (2004). *Motivation: Theories and Principles* (5.^a ed.). Pearson.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., y Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA*, 51, 36-43.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J., Pérez, L., y Ortega, I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Benavides, E., y Soria, O. (2018). *Inteligencia Emocional Y Relaciones Interpersonales En Estudiantes De Quinto Grado De Secundaria, Manantay- Pucallpa, 2018*. [Universidad César Vallejo]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/27642>
- Bermejo, Ferrándiz, Ferrando, Prieto, y Sáinz. (2018). *Adaptación del Inventario de Inteligencia emocional de BarOn: Versión para jóvenes (7-18 años)*. TEA Ediciones.
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252.
- Bisquerra. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Blanco, N. C. P. (2001). Los mapas conceptuales como herramientas didácticas en la educación científica. *Interciencia*, 26(4), 144-149.

- Blanco, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 111-130.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2), 1-8.
<https://doi.org/10.35362/rie5421676>
- Borja, E., y Herrera, L. (2018). El trabajo grupal como estrategia de desarrollo cognitivo, desde lo cooperativo hacia lo colaborativo. *SATHIRI, Sembrador*, 13(1), 22-39.
<https://doi.org/10.32645/13906925.499>
- Bransford, J.D., Franks, J.J., Vye, N.J. & Sherwood, R.D. (1989). New approaches to instruction: Because wisdom can't be told. En S. Vosniadou y A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge University Press.
- Bravo, D. (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Editorial Dunken.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: Sinclair, Jarvella y Levelt (eds.), *The Child's concept of language*. SpringerVerlag.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Calderón, C., y Barruso, B. (2009). La importancia de la planificación docente en el EEES. El caso de la asignatura Sistema Fiscal Español y Comparado en la USP-CEU. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 5, 29-57.
- Calero, M. (2009). *Técnicas de estudio*. Alfaomega.
https://www.academia.edu/20447169/Tecnicas_de_estudio

- Camacho-Miñano, M.-M., y Campos, C. del C. (2014). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80-80. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42581
- Campaña-Jiménez, R., Gallego-Arrufar, M., y Muñoz-Leiva, F. (2019). Estrategias de enseñanza para la adquisición de competencias en formación profesional: Perfiles de estudiantes. *Educar*, 55(1), 203-229. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.876>
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La Retroalimentación: La Clave Para Una Evaluación Orientada Al Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cano, Á. (2015). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio/Reading comprehension strategies for student of Education. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 123-139.
- Cantú, I. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de arquitectura de la UANL. *Ciencia UANL*, 7. <http://eprints.uanl.mx/1361/>
- Capó, J., Oliver, X., y Sard, M. (2013). Evaluando la evaluación continua. *@tic. revista d'innovació educativa*, 10, 33-43.
- Carlock, S. (2004). *La importancia de fijar metas // Sueños, metas o propósitos, para llegar a donde se quiere es necesario establecer una ruta de llegada*. Series: Anuevo: [1 Edition]. Orange County Register; Santa Ana, Calif., B.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20-33. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.03>
- Casado, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 99-107.

- Castañeda, A. (2016). Las redes semánticas naturales: Como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas; Colima*, 22(43), 123-168.
- Castelló, A., y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: Conceptos clave. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 23-35.
- Catell, R., y Catell, K. (1995). *HSPQ. Cuestionario de Personalidad para adolescentes (12-18 años)* (Sexta). TEA Ediciones.
- Cerchiaro, E., Paba, C., y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: Una relación posible e intencional. *Duazary; Santa Marta*, 8(1), 99-111.
<http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.258>
- Cevallos, G., y Gordón, M. (2019). Análisis de cuentas automatizadas y su influencia en la opinión de los usuarios de Twitter en Ecuador. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação; Lousada*, E20, 553-565.
- Chávez, F., Astudillo, M., y Artavia, Á. (2017). El lenguaje docente como una forma de exclusión educativa en las aulas universitarias. *Revista Folios*, 46, 97-104.
- Codina, A. (2004). Saber escuchar: Un intangible valioso. *Intangible Capital*, 0(3), 176-201.
<https://doi.org/10.3926/ic.23>
- Colectivo Educación Infantil y TIC. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona Próxima*, 20, 1-21.
- Conangla, M., y Soler, J. (2012). Ecología Emocional. *Cabines España*, 64, 70-72.
- Constitución de la República del Ecuador 2008, Pub. L. No. 0, 136 (2008).
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

- Coto, M., y Dirckinck-Holmfeld, L. (2007). Diseño para un aprendizaje significativo. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 135-148.
- Daura, F. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>
- Dávila, J. (2005). El perdón en la organización: La importancia de una disculpa sincera. *Revista Latinoamericana de Administración*, 35, 11-32.
- De Souza, M., Conceição, S., Da Silva, A. M., y Ferreira, W. (2017). Eficácia da heurística da utilização incremental para balanceamento de linha: Estudo de caso em um processo de tratamento de superfície. *Revista Produção Online; Florianópolis*, 17(3), 781-803. <http://dx.doi.org/10.14488/1676-1901.v17i3.2495>
- Del Río, A., y Velásquez, J. R. (2015). Propuesta de análisis del talento humano a partir del pensamiento complejo. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología; Bogota*, 7(1), 35-45.
- Díaz, P., García, R., y Sol, M. (2005). Orientaciones metodológicas mínimas para el inicio de la labor docente. *MediSur*, 3(2), 6-38.
- Diccionario de la lengua española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Domínguez, M., Brañas, M. D., Torres, M., Sánchez, L., Pérez, E., Gamidez, A., y Calero, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: Una estrategia que ayuda al alumnado de Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28(0), 215-242. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54080>
- Dorrego, E. (1997). Diseño instruccional de los medios y estrategias cognitivas. *Comunicar*, 8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800820>
- Eco, U. (2018). Cinco sentidos de semántica. *Acta poética*, 39(2), 13-33. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2018.2.835>

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
<http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=55110208>
- Escudero, D. (2010). *Metodología para el trabajo en la esfera de la motivación de logro en la educación física con alumnos de secundaria básica de la provincia de Matanzas* [Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Facultad de Cultura Física de Matanzas]. <http://beduniv.reduniv.edu.cu/index.php?page=13&id=1097&db=1>
- Espinoza-Freire, E., y Guamán-Gómez, V. J. (2017). La enseñanza de estrategias de aprendizaje. Un desafío contemporáneo. *Revista científica Olimpia*, 14(46).
<https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/391>
- Ministerio de Educación. (2010). *Estándares de Calidad Educativa*.
<https://educacion.gob.ec/estandares/>
- Extremera, N., y Fernández, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(352), 34-39.
- Eysenck, M. & Keane, M. (1990). *Cognitive Psychology. A student's handbook*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ezeiza, B., Izagirre, A., y Lakunza, A. (2017). *Inteligencia Emocional Secundaria 12-14 años* (Educación emocional y social). Gipuzkoakp Foru Aldundia.
- Fernández, A. M. G. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico; Cali*, 2(6), 87-101.

- Fernández, O. L., y Valencia, C. A. (2016). La metáfora como analogía en la comprensión de la realidad*. *Estudios de Filosofía*, 53, 127-163.
<https://doi.org/10.17533/udea.ef.n53a07>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (Third Edition). Sage Publisher.
- Flores-Kanter, P., Muñoz-Navarro, R., y Medrano, L. (2018). Concepciones de la felicidad y su relación con el bienestar subjetivo: Un estudio mediante redes semánticas naturales. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 24(1), 1-21.
- Foronda, J., y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *PERSPECTIVAS*, 19, 15-30.
- Fraga, E. (2019). ¿Qué es, cómo se hace y para qué sirve la teoría? Aportes desde la sociología y sus márgenes *. *CS Ciencias Sociales*, 28, 181-206.
<http://dx.doi.org/10.18046/recs.i28.2761>
- Fraijo-Sing, B., Barrera-Hernández, L., Taipa-Fonllem, C., y Ortiz-Valdez, A. (2018). Exploración del concepto naturaleza a partir de redes semánticas naturales en estudiantes de educación básica. *Revista Diversitas-Perspectivas en psicología*, 14(2), 233-242. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0002.03>
- Gagné, R. M. (1976). *Diseño de la enseñanza*.
<https://www.clubensayos.com/Biograf%C3%ADas/Robert-Gagne/71334.html>

- Gallego, G. (2016). Educar es amar y autorrealizarse/Education Is Love and Self-Realization. *Revista de Comunicacion de la SEECI*, 39, 161-182.
- Gallegos, W. L. A., Valdivia, J. Z., y Velarde, O. J. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liberabit; Lima*, 20(2), 267-279.
- García, A. (2006). La inteligencia intrapersonal en el aula de inglés de primaria: Una medicina efectiva contra el fracaso escolar. *Pulso: revista de educación*, 29, 59-75.
- García, F., y Dómenech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 1-5.
- García, M., Alvarado, J., y Jimenez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: Regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248-252.
- García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, D., y Ureña, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista ESPACIOS*, 39(49).
<http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html>
- Garófalo, S. J., Galagovsky, L. R., y Alonso, M. (2015). Redes semánticas poblacionales: Un instrumento metodológico para la investigación educativa. *Ciência & Educação (Bauru)*, 21(2), 361-375. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150020007>
- Garrido, R. E. R., García, A. V., Casero, M. V. M., y Flores, J. L. P. (2013). Autoconcepto físico multidimensional y barreras para la práctica física en la adolescencia/Multidimensional Physical Self-Concept and Barriers to Physical Practice in Adolescence. *Apunts. Educació Física i Esports, Catalan ed.; Barcelona*, 111, 23-28.

- Garzón, J., y Martínez, J. (2014). Actitudes y estrategias cognitivas sociales y el desempeño académico. *Plumilla Educativa*, 250-269.
- Giménez, E. (2017). *Inteligencia emocional y estados de ánimo: Efectos sobre el acoso y el ciberacoso* [Universidad Europea de Madrid].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157450>
- Gimenez, P., Correché, M. S., y Rivarola, M. F. (2013). Autoestima e Imagen Corporal. Estrategias de intervención psicológica para mejorar el bienestar psicológico en pre-adolescentes en una escuela de la ciudad de San Luis, Argentina. *Fundamentos en Humanidades*, XIV(27), 83-93.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. KAIRÓS.
- Goleman, D. (2007). *La Inteligencia Emocional*. ZETA.
- Gomá, H. (s. f.). *Como Desarrollar la Inteligencia Emocional*. S. Editorial.
- Gómez, M. A., Pozo, J. I., Sanz, A., y Limón, M. (1992). *La estructura de los conocimientos previos en Química: Una propuesta de núcleos conceptuales*.
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59507>
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., y Vega-Franco, L. (2003). *Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuando usarlas*. 70(2), 91-99.
- González, A. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación Psicología*. Pirámide. <https://www.amazon.es/Motivaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-aplicaci%C3%B3n-evaluaci%C3%B3n-Psicolog%C3%ADa/dp/8436819853>
- González, D., y López, I. (2015). La relación entre la Inteligencia Emocional y el estado de ánimo en alumnos del grado de magisterio de educación primaria. *eduPsykhé. REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, 14(1), 31-42.

- González, F. (2011). ¿El sentido del humor, tiene sentido en el aula? *Revista Electrónica Educare*, XV(2), 237-251.
- González, J. (2007). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos. Estudio comparado en España y México. *Perfiles Educativos*, XXIX(118), 54-78.
- González-García, H., Pelegrín, A., y Carballo, J. L. (2017). Relación entre locus de control, ira y rendimiento deportivo en jugadores de tenis de mesa. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(35), 117-125.
- Granada, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. <http://rehip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/3301>
- Granados, A. (2015). Las TIC en la enseñanza de los métodos numéricos. *Sophia*, 11(2), 143-154.
- Grimaldo, W. A. M. (2017). Adaptabilidad de la clasificación decimal Dewey para la organización de contenidos: De los estantes a la Web. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(1), 27-34. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.rib.v40n1a03>
- Guangwei, H., y Sun, X. (2016). Conocimientos y actitudes ante el plagio del profesorado de lengua inglesa en universidades chinas/Chinese University EFL Teachers' Knowledge of and Stance on Plagiarism. *Comunicar*, 24(48), 29-37.
- Guibo, A. (2014). El aprendizaje significativo vivencial en las Ciencias Naturales. *EduSol*, 14(49), 1-13.
- Guillén, J. (2014). *La motivación escolar: Siete etapas clave*. Escuela con cerebro. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/09/18/la-motivacion-escolar-siete-etapas-clave/>
- Habilidad social. (2017). 10 claves psicológicas para expresar los sentimientos. *Habilidad Social*. <https://habilidadesocial.com/como-expresar-sentimientos/>

- Hernández, M. E. J., y Flores, S. M. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 599-612,614-615,617-623.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta). McGraw Hill Education. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrada-Valverde, G., y Valverde, R. I. H. (2018). Competencias procedimentales para elaborar resúmenes escritos: El caso de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. *Revista Mexicana de Investigación Educativa; Mexico City*, 23(77), 505-525.
- Jaimes, F. (2008). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas. *Ciencia y Desarrollo*, 9, 11. <https://doi.org/10.21503/cyd.v9i0.1176>
- Jaquinet, M., Garnache, Z., y Rivero, M. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Rev Méd Electrón*, 38(6), 6.
- Javaloyes, M. (2016). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios* [Universidad de Valladolid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133272>
- Jiménez, J. E., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*, 33(2), 95-107.

- Kramer, A. D. I., Guillory, J. E., & Hancock, J. T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(24), 8788-8790. <https://doi.org/10.1073/pnas.1320040111>
- Krause, M., Uribe, R., Winkler, M., y Avendaño, C. (1994). Caminos en la búsqueda de ayuda psicológica. *Psyche*, *3*, 211-222.
- Küppers, V. (2005). La gestión de la actitud. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, *18*(184), 90-99.
- Lanza, D., y Sánchez, V. (2013). Estrategias de aprendizaje en educación secundaria: Un estudio comparativo sobre su uso entre alumnos españoles e inmigrantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *3*(3), 227-236.
- Lastre, K., y De la Rosa, L. (2016). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria* [Universidad Autónoma del Caribe]. <https://search.proquest.com/docview/1814534834/fulltextPDF/7DC4433380C54769PQ/7?accountid=176861>
- Lázaro, P., y Martínez, M. (2016). *La inteligencia intrapersonal en el aula de ELE: propuestas didácticas*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0543.pdf
- León, C. M., y Aizpurua, E. (2017). ¿Formulación abierta o cerrada de las preguntas en los cuestionarios? Resultados de un experimento sobre opinión acerca de la finalidad de las penas. *Boletín Criminológico*, *174*, 1-11.
- Lizaraso, F. (2012). Empatía y su impacto en la salud. *Horizonte Médico*, *12*(4), 4-5.
- Llamazares, M. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora/The activation of previous knowledge: A reading comprehension

- strategy/L'activation de connaissances préalables: Une stratégie de compréhension lectrice—ProQuest. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- Lobato, H., y Alonso, P. (2005). Prejuicios y violencia en la escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 319-326.
- López, A. V. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.
- López, O., Sevilla, A., y Ruiz, C. (2009). ¿Por Qué la creatividad y el sentido del humor en la educación? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 281-289.
- López, Y., Díaz, Y., Cintra, Y., y Laugart, A. (2014). Manejo tradicional del estrés. *Revista de Información Científica*, 88(6), 1155-1164.
- Lozada, L. (2019). La dichosa palabra heurística. *CE Noticias Financieras, Spanish ed.; Miami*.
<https://search.proquest.com/docview/2330033492/citation/712A98B90E6B4F5CPQ/5>
- Luca, S. L. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12.
- Luna, E. (2006). *El docente presencial: Técnicas de enseñanza para enriquecer su desempeño académico*. Plaza y Valdés. <https://es.scribd.com/document/352333384/El-docente-presencial-tA-cnicas-de-enseA-anz>
- Macazaga, A., Vaquero, Á., y Gómez, S. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 135-145.

- Madrazo, M. (1998). Consejos Médicos/ La autoestima de los niños. *Reforma; Mexico City*, 4.
- Marcillo, C. (2018). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes que asisten a educación con diferente modelo pedagógico* [Universidad Central del Ecuador]. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2687>
- Martín, N., Martín, V., y Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 66, 187-211.
- Martínez, C., Nocito, G., & Ciesielkiewicz, M. (2015). Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A Project. *American Journal of Educational Research*, 3(1), 38-42. <https://doi.org/10.12691/education-3-1-8>
- Martínez, J., y Pantevis, M. (2010). *Hábitos de estudio: Percepción de los estudiantes de pregrado para el desarrollo de competencias básicas*. http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/RLE2243_Martinez.pdf
- Martínez, L. N., Llorca, J. A. S., Tello, F. P. H., y Mira, I. J. (2016). Las Metas Múltiples: Análisis Predictivo Del Rendimiento Académico En Estudiantes Chilenos (multiple Goals: Predictive Analysis of Academic Achievement in Chilean Students). *Educación XXI; Madrid*, 19(1), 267-285.
- Martínez, M. (2016). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Zona Próxima*, 24, 103-114. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8723>
- Martínez, P., y Martínez, M. (2011). La orientación en el S.XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-265.

- Martínez, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología; Murcia*, 23(1), 7-16.
- Martos-Núñez, E., y Martos-García, A. (2016). Alfabetización, gráficos y aprendizaje heurístico. *Educación y Educadores*, 19(1), 121-144.
<https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.7>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.
<http://www.editdiazdesantos.com/libros/maslow-abraham-h-motivacion-y-personalidad-L02000840901.html>
- Mayora-Pernía, C., & Fernández, N. (2015). Locus of Control and Academic Achievement in Higher Education: A Bibliographic Review. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 272-295. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.16>
- Mendoza, E., y Orozco, C. (2005). *La motivación*. Todt.
- Mendoza, E., y Orozco, C. (2009). *La motivación*. El Cid Editor.
- Mengqian, W. (2016). *The Application of Pygmalion Effect in Classroom Education*. 980-982.
<https://doi.org/10.2991/icadce-16.2016.239>
- MINEDUC. (2016). *Curriculo – Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- MINEDUC. (2018a). *Instituto Nacional de Evaluación Educativa | Página oficial del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. <http://www.evaluacion.gob.ec/>
- MINEDUC. (2018b). *Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación.
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/lineamientos_moseib.pdf
- Montero, L. F. (2011). Autoestima, identidad y aprendizaje. *La Prensa San Diego; San Diego, Calif.*, 4.

- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV(29), 105-112.
- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48.
- Moreira, W., Del Nero, P., y Zanotello, M. (2016). O debate na perspectiva da lógica informal: uma abordagem para análise da argumentação em aulas de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 18(2), 99-127. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172016180205>
- Moreno, M. L. R. (2007). Orientación profesional y formación basada en el trabajo: Conceptos básicos y sugerencias para la intervención. *XXI. Revista de educación*, 9, 15-33.
- Moreno, S., Palomino, P., Frías, A., y Pino, R. (2015). En torno al concepto de necesidad. *Index de Enfermería*, 24(4), 236-239. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000300010>
- Muñoz, P. (2009). *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje en alumnado de educación secundaria* [Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=144295>
- Murillo, R. A., y Ortiz, Á. E. (2019). Máquinas de soporte vectorial para clasificación supervisada de imágenes en bases de datos espaciales. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação; Lousada*, E17, 538-551.
- Najera, S. y Méndez, A. (2016). El aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria. Una aproximación al estado de la cuestión. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica* 6(11), 82-89.

- Navea, A., y Varela, I. (2019). Variables motivacionales y cognitivas predictivas del rendimiento en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Educación Médica Superior, 33*(1), 1-29.
- Nicolás, S. (2008). Uso de Análisis de Covarianza (ANCOVA) en investigación científica (Use of covariance analysis (ANCOVA) in scientific research). *InnOvaciOnes de NegOciOs, 5*(1), 25-38.
- Norman, D.A. (1978). Notes toward a theory of complex learning. In A.M. Lesgold: Cognitive Psychology and Instruction. Academic Press.
- Novoa, P., Cancino, R., Flores, W., & Gamboa, J. (2018). The Harmonic Mind Map in the Comprehension of Narrative Texts in University Students. *Propósitos y Representaciones; Lima, 6*(2), 541-606. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.243>
- Ochoa-Angrino, S., Correa-Restrepo, M., Aragón-Espinoza, L., y Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos1. *Educación y Educadores, 13*(1), 27-41.
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Una mirada sobre América Latina y el Caribe.* (201),1-16. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Mirada-regional-Informe-EPT-2013-2014.pdf>
- Ospina, M., y Londoño, D. (2015). La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín. *Zona Próxima; Barranquilla, 23*, 1-19.
- Palomero, J., Teruel, M., y Fernández, M. (2009). El poder del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3), 15-22.

- Panadero, E., y Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2). <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=16731188008>
- Pardo, A., y Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base—Antonio Pardo Merino—1ED.* McGraw Hill. https://www.academia.edu/39339521/An%C3%A1lisis_de_datos_con_SPSS_13_Base_Antonio_Pardo_Merino_1ED
- Pardo, A., y San Martín, R. (2015). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud (vol. II).* Síntesis. https://www.researchgate.net/publication/265727091_Analisis_de_datos_en_ciencias_sociales_y_de_la_salud_vol_II
- Parra, Á., Oliva, A., y Sánchez, M. I. (2004). *Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes.* <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/30520>
- Parra, J. H., Rodríguez, L., y Chinome, J. (2015). Relación entre peso al nacer y madurez neuropsicológica en preescolares de Tunja (Colombia) 1/Relation between Birth Weight and Neuropsychological Maturity in Preschoolers from Tunja (Columbia)/Relação entre peso ao nascer e maturidade neuropsicológica em pré-escolares de Tunja (Colômbia). *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 65-77.
- Payne, W. L. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire* [PhD Thesis]. The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- Pazo, A. J. y García, J. (2015). La motivación, el punto clave de la educación. Curso de cocina rápida. Burgos: Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional de la Universidad de Burgos. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 304-307.

- Pedrajas, A. P., Rodríguez, R. S., y González, M. M. (2015). Los mapas conceptuales como recurso de interés para la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: opiniones del alumnado de ciencias sociales y humanidades (concept Maps as a Resource of Interest for Initial Training of Secondary School Teachers: Opinions of Students in the Area of Social Sciences and Humanities). *Educación XXI; Madrid, 18(1)*, 99-123.
- Pedrosa, I., Basterretxea, J. J., Fernández, A. R., Monje, J. B., y Cueto, E. G. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas psychologica, 14(1)*, 245-254.
- Pena, M., y Repetto, E. (2017). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 6(15)*. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1284>
- Peña, B. (2013). Motivation and The Concept of Self-Regulation: Theory and implications for English language teaching and learning in Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 4(1)*, 71-85.
- Perelman, C. (2012). Analogía y metáfora en ciencia, poesía y filosofía(*)**. *Revista de Estudios Sociales/Journal of Social Studies, 44*, 198-205.
- Pérez, y Beltrán. (2014). Estrategias de aprendizaje. Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers, 0(358)*, 34-39.
- Pérez, M., Raído, M., Ovalle, M., González, L., Calero, E., Piedra, A., y Calero, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: Una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos/Knowledge of text structure: A key cognitive strategy that helps primary students understand informational

texts. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 215-242.

<http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.54080>

Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2012). La Inteligencia y la seguridad emocional: El caso de la adaptación de los preadolescentes en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 3. <https://doi.org/10.35362/rie6011332>

Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria.

Pinheiro, C., y Mena, P. (2014). Padres, profesores y pares: Contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de Psicología; Murcia*, 30(2), 656-666. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.161521>

Poblete, M., Bezanilla, M. ^a J., Fernández-Nogueira, D., y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: Un instrumento para su planificación y desarrollo. *EDUCAR*, 52(1), 71-91.

Polanco, A. (2004). El ambiente en un aula del ciclo de transición. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 4(1), 1-15.

Polanco-Carrasco, R. (2009). Orgullo Y Prejuicio. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 3(2), 135-137.

Polyte, J. J., Belando, N., Huéscar, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio físico/ Effect of Style Teaching in the Motivation of Women Practitioners of Physical Exercise. *Acción Psicológica; Madrid*, 12(1), 57-63.

- Pont, J. (2019). Heurística y sistemas sociales. Apuntes para la observación de segundo orden. *Sociología y Tecnociencia; Palencia, 9(2), 50-76.*
<http://dx.doi.org/10.24197/st.2.2019.50-76>
- Porras, M. (2012). Plagio en textos académicos. *Revista Electrónica Educare, 16(2), 55-66.*
- Ragone, Á. P. (2018). El impacto del diálogo entre derecho sustantivo y derecho procesal. *Revista Derecho del Estado; Bogotá, 41, 255-283.*
<http://dx.doi.org/10.18601/01229893.n41.10>
- Ramos, P. (2017). *Inteligencia emocional: Control del estrés (3a. ed.)*. Editorial ICB.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliounaesp/detail.action?docID=5757837>
- Ramos, Y. (2018). El entrenamiento procedimental: Integrado con foco completo en simulación clínica. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 37(2), 6-11.*
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I., y Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación; Madrid, 28(4), 1103-1118.*
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51600>
- Real Academia Española.* (s. f.). Recuperado 15 de noviembre de 2018, de <http://www.rae.es/>
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital (2.ª ed.)*. Pearson.
<https://www.pearsoneducacion.net/venezuela/cat%C3%A1logo/mx-97896888808085>
- Rius, M. C., Malo, A. B., y García, J. M. (2014). Cómo cambiar las conductas pasivas en el aula. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información; Salamanca, 15(3), 56-78.*
- Riveiro, M. S., y Suárez, A. P. F. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas (a Model of How Motivational Strategies Related to the Affective

- Component Influence Cognitive and Meta Cognitive Strategies). *Educación XXI; Madrid, 16(2)*, 231-246.
- Rodríguez, C. (2012). Autoestima en la adolescencia: Análisis y estrategias de intervención. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica, 12(3)*, 389-403.
- Rodríguez, F., y Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima de aula*. OCEANO S.L.U.
https://www.researchgate.net/profile/Raul_Campion/publication/299584812_Gamificacion_Como_motivar_a_tu_alumnado_y_mejorar_el_clima_en_el_aula/links/575c472f08aec91374abc466.pdf
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* [Doctoral, Universidade da Coruña].
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5669/RodriguezFuentes_Gustavo_TD_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, M. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Centro de Educación a Distancia.
- Rodríguez, Mayra, y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación, 36(4)*, 1-10.
- Roig, J. (1978). *Análisis crítico del aprendizaje escolar: Cómo se enseña y se aprende en la escuela*. Editorial Científico Médica.
- Román, M., y Murillo, F. J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: Incidencia en el rendimiento escolar. *Educação e Pesquisa, 40(4)*, 879-895.

- Romero, M. (2001). *Motivación, atribuciones, expectativas y rendimiento académico en la enseñanza secundaria obligatoria* [Doctoral, Universidad de Oviedo].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133238>
- Ros, J. (2006). Análisis de roles de trabajo en equipo, un enfoque centrado en comportamientos. [Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5449/jarg1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, E., Salazar, I. C., y Caballo, V. E. (2012). Inteligencia Emocional, Regulación Emocional Y Estilos/Trastornos De Personalidad. *Psicología Conductual; Madrid, 20(2)*, 281-304.
- Sáenz-López, P., Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B., y De las Heras, M. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia intra e inter personal en las aulas. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 15(1)*, 79-90.
- Salvador, F. (2009). *Didáctica General* (2da ed.). Prentice-Hall.
- Sánchez, G., y Quintana, A. (2016). Atribución de motivación de logro y rendimiento académico en matemática. *PsiqueMag, 4*, 81-98.
- Sánchez, I., y Ramis, F. (2004). Aprendizaje Significativo Basado En Problemas. *Horizontes Educativos, 9*, 101-111.
- Sánchez L., E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XXI, 6(0)*, 203-222. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.357>
- Sánchez, V. (2010). Psicología positiva y relaciones interpersonales. En *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (p. 426). Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació.

- Sandoval-Muñoz, M., Mayorga-Muñoz, C., Elgueta-Sepúlveda, H., Soto-Higuera, A., Viveros-Lopomo, J., y Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 2215-2644.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Santillana. (2019). *Conoce los saludos y las expresiones de cortesía en español*.
<https://www.santillanausa.com/spanish-classroom/conoce-los-saludos-y-las-expresiones-de-cortesia-en-espanol.html>
- Schiffman, L., y Lazar, L. (2010). *Comportamiento del Consumidor 10a Ed* (Décima). Pearson Educación.
https://www.academia.edu/6116556/Comportamiento_del_Consumidor_Schiffman_10a_Ed
- Sebastian, A., Ballesteros, B., y Sánchez, M. (2018). *UNED / C.O.I.E.*
http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,26914355&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Segura, L. F. (2003). Expresividad y reflexión en Herder. *Signos Filosóficos*, 10, 289-348.
- Serrano, B. (2006). *Inteligencia emocional: Factor determinante en el rendimiento escolar* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=37742>
- Serra-Olivares, J., García-López, L. M., Calderón, A., y Cuevas-Campos, R. (2015). Relación del conocimiento táctico de jóvenes futbolistas con la edad, la experiencia y el nivel de pericia/Relationship between young soccer players' tactical knowledge and age, experience and level of expertise/Relação entre o conhecimento tático de jovens jogadores sobre a idade, a experiência eo nível de especialização. *Cuadernos de Psicología del Deporte; Murcia*, 15(3), 105-112.

- Sierra, L., Pérez, A., y Rodríguez, Y. (2017). Estrategia para desarrollar habilidades en el manejo del estrés. *Roca: Revista Científico - Educaciones de la provincia de Granma*, 13(4), 155-169.
- Skinner, B. F. (1971). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Fontanella
- Solaz-Portolés, J., y Sanjosé, V. (2008). Conocimiento previo, modelos mentales y resolución de problemas. Un estudio con alumnos de bachillerato. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-17.
- Solbes, J., Ruiz, J. J., y Furió, C. (2010). Debates y argumentación en las clases de física y química. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 63, 11.
- Solé, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27.
- Soler, R. (2012). ¿Es El Lenguaje De Los Docentes Creativo? Análisis De Sus Expresiones Más Frecuentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 88-104.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2019). Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101787. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>
- Tamayo, M. C. (2005). Metacognición en adultos mayores: Implicaciones para su aplicación. *Pensamiento Psicologico; Cali*, 5, 81-85.
- Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Ediciones de la Universidad Autónoma. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=565531>
- Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias*. Edebé. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=162322>

- Tejedor-Tejedor, F. J., González-González, S. G., y García-Señorán, M. del M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 123-132.
- Teruel, P. J. (2013). La noción de prejuicio en la obra de Immanuel Kant. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 30(2), 461-479.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Editorial Magisterio. <https://www.magisterio.com.co/libro/competencias-calidad-y-educacion-superior>
- Toro, S., y Andrade, D. (2017). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en los estudiantes de primero y segundo curso del bachillerato general unificado de la unidad educativa técnica Yaruquí, ubicada en la parroquia de Yaruquí del D. M. Q., en el año lectivo 2016—2017* [Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/11056>
- Torres, M., Tolosa, I., Urrea, M., y Monsalve, A. (2009). Hábitos De Estudio Vs. Fracaso Académico. *Revista Educación*, 33(2), 15-24.
- Torres-Quiroga, S. M. (2016). Factores que inciden en la motivación de los estudiantes para continuar estudiando Comunicación Social – Periodismo. *Praxis; Santa Marta*, 12, 8-20. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1839>
- Torrijos, P., y Martín, J. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(1), 90-105-105.
- Trucco, I. T. (2015). Las escalas y el objeto de las ciencias regionales. Una indagación sobre sus relaciones y fundamentos/The scales and the object of regional science. An inquiry

- into their relations and foundations. *Revista de Estudios Regionales; Cádiz, 102*, 119-147.
- Trujillo, P. (2020). *Desarrollo de la inteligencia intrapersonal en la etapa de educación básica* [Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].
<http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7283>
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., y Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica, 13*(2), 3-14. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>
- UNICEF (2018). *Ecuador—Programas—Educación*.
https://www.unicef.org/ecuador/activities_28795.html
- Uribe, E. (1999). *Destacan poder de autoestima*. Reforma.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF, 7*(2), 211-218. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712002000200010>
- Valencia, L., Gaviria, D., Mahecha, N., y Gonzales, T. (2015). Contexto Escolar: Escenario de Adaptación Escolar y Desarrollo de Habilidades Sociales. *Revista de Psicología GEPU, 6*(2), 5.
- Valenzuela-Santoyo, A., y Portillos-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare, 22*(3), 12.
- Valls, C. (2012). “Ay, Perdona, No quería molestarte”. Enseñar y aprender a disculparse en español. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 15*, 1-64.

- Vázquez, A., Jimenez, R., y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: Fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Vázquez, J., Hernández, J., Vázquez-Antonio, J., Juárez, L., y Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: Un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- Vázquez, M. E., Muñoz, M., Fierro, A., Alfaro, M., Molinero, L., y Bustamante, P. (2013). Estado de ánimo de los adolescentes y su relación con conductas de riesgo y otras variables. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 15(59), 219.
- Vázquez, M., Méndez, J. M., y Mendoza, F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: Un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 171-187.
- Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1).
<http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=77827103>
- Véliz, V. (2018). Calidad en la Educación Superior. Caso Ecuador. *Atenas*, 1(41), 165-180.
- Vilchez, G. (2018). *Estrategias de aprendizaje cognitivas para el desarrollo de habilidades del trabajo intelectual en los estudiantes del IV semestre, de la facultad de Ingeniería Civil en la Universidad Los Ángeles de Chimbote filial Satipo 2017* [Universidad Católica Los Ángeles Chimbote].
<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/4143>
- Vitela, N. (2012). *Autoestima en 10 pasos*. Mural Guadalajara.
<https://search.proquest.com/docview/1010251047/abstract/5CA03D016D6C4792PQ/>

- Voss, J.F. (1987). Learning and transfer in subject-matter learning: a Problem-solving model. *International Journal of Educational Research*, 11, 607-622.
[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90005-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90005-X)
- Weinstein, R. S. (2018). Pygmalion at 50: Harnessing its power and application in schooling. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 346-365.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550842>
- Wittrock, M. C. (1989). El aprendizaje como proceso generativo. *Psicólogo educativo*, 45(1), 55-60
- Zambrano, L. (2018). La motivación como factor estratégico en el proceso enseñanza-aprendizaje de estudiantes con bajo desempeño académico. *Revista Arbitrada. Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 33, 287-301.
- Zambrano, L. L. (2020). Relación entre personalidad y desempeño académico de adolescentes en instituciones educativas públicas y privadas. *Revista Scientific*, 5(16), 141-161.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.7.141-161>
- Zambrano-Vacacela, L. y Yautibug-Chimbolema, M. (2020). Modelo AIM para la enseñanza-aprendizaje con estudiantes de modalidad semipresencial-distancia en la Universidad Nacional de Educación. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 4(1), 13-20.
- Zárate, R., y Matviuk, S. (2012a). Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. *Cuadernos de Administración*, 28(47), 89-102.
- Zárate, R., y Matviuk, S. (2012b). La Inteligencia Emocional de los líderes latinoamericanos: Comparación entre Chile y Colombia. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1(1), 43-50.

Zilberstein, J., y Olmedo, S. (2014). Habilidades del pensamiento. Las estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora. *Biblioteca Magisterio Digital*, 66, 40-44.

ANEXOS

Anexo 1

Tabla 77. Descriptivos.

Descriptivos		Estadístico	Error estándar	
Motivación del estudiante	Media	38,9	,453	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	37,90	
		Límite superior	39,68	
	Media recortada al 5%	38,62		
	Mediana	38,00		
	Varianza	61,080		
	Desviación estándar	7,815		
	Mínimo	22		
	Máximo	58		
	Rango	36		
	Rango intercuartil	11		
	Asimetría	,234	,141	
	Curtosis	-,541	,282	
	Actitud del estudiante	Media	9,99	,150
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	9,70	
		Límite superior	10,29	
Media recortada al 5%		9,99		
Mediana		10,00		
Varianza		6,642		
Desviación estándar		2,577		

Control emocional	Mínimo		3		
	Máximo		15		
	Rango		12		
	Rango intercuartil		4		
	Asimetría		,010	,141	
	Curtosis		-,444	,282	
	Media		14,99	,196	
	95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	14,61	
			Límite superior	15,38	
	Media recortada al 5%		14,97		
	Mediana		15,00		
	Varianza		11,392		
	Desviación estándar		3,375		
	Elaboración	Mínimo		5	
Máximo			24		
Rango			19		
Rango intercuartil			4		
Asimetría			,033	,141	
Curtosis			,442	,282	
Media			27,91	,374	
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	27,17		
		Límite superior	28,65		
Media recortada al 5%			27,86		
Mediana			28,00		
Varianza			41,536		
Desviación estándar			6,445		

	Mínimo		10	
	Máximo		44	
	Rango		34	
	Rango intercuartil		9	
	Asimetría		,179	,141
	Curtosis		-,511	,282
Organización del estudiante	Media		12,19	,215
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	11,77	
		Límite superior	12,61	
	Media recortada al 5%		12,21	
	Mediana		12,00	
	Varianza		13,748	
	Desviación estándar		3,708	
	Mínimo		2	
	Máximo		20	
	Rango		18	
	Rango intercuartil		5	
	Asimetría		-,060	,141
	Curtosis		-,427	,282
Selección de estrategia	Media		12,12	,197
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	11,74	
		Límite superior	12,51	
	Media recortada al 5%		12,16	
	Mediana		12,00	
	Varianza		11,562	
	Desviación estándar		3,400	

	Mínimo		4	
	Máximo		20	
	Rango		16	
	Rango intercuartil		5	
	Asimetría		-,081	,141
	Curtosis		-,387	,282
Transferencia de conocimientos	Media		20,28	,327
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	19,64	
		Límite superior	20,92	
	Media recortada al 5%		20,19	
	Mediana		20,00	
	Varianza		31,810	
	Desviación estándar		5,640	
	Mínimo		7	
	Máximo		34	
	Rango		27	
	Rango intercuartil		8	
	Asimetría		,234	,141
	Curtosis		-,606	,282
Pensamiento creativo	Media		34,27	,458
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	33,36	
		Límite superior	35,17	
	Media recortada al 5%		34,27	
	Mediana		34,00	
	Varianza		62,318	
	Desviación estándar		7,894	

	Mínimo		13	
	Máximo		54	
	Rango		41	
	Rango intercuartil		11	
	Asimetría		,091	,141
	Curtosis		-,422	,282
Recuperación de aprendizaje	Media		12,18	,193
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	11,79	
		Límite superior	12,56	
	Media recortada al 5%		12,17	
	Mediana		12,00	
	Varianza		11,104	
	Desviación estándar		3,332	
	Mínimo		2	
	Máximo		20	
	Rango		18	
	Rango intercuartil		5	
	Asimetría		,091	,141
	Curtosis		-,409	,282
Planificación de estrategias	Media		21,52	,311
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	20,91	
		Límite superior	22,13	
	Media recortada al 5%		21,54	
	Mediana		21,00	
	Varianza		28,744	
	Desviación estándar		5,361	

	Mínimo		6	
	Máximo		33	
	Rango		27	
	Rango intercuartil		7	
	Asimetría		,020	,141
	Curtosis		-,418	,282
Inteligencia intrapersonal	Media		13,53	,144
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	13,24	
		Límite superior	13,81	
	Media recortada al 5%		13,57	
	Mediana		14,00	
	Varianza		6,189	
	Desviación estándar		2,488	
	Mínimo		7	
	Máximo		19	
	Rango		12	
	Rango intercuartil		3	
	Asimetría		-,268	,141
	Curtosis		-,325	,282
Regulación de los aprendizajes	Media		14,60	,227
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	14,15	
		Límite superior	15,04	
	Media recortada al 5%		14,63	
	Mediana		15,00	
	Varianza		15,269	
	Desviación estándar		3,908	

	Mínimo	5	
	Máximo	23	
	Rango	18	
	Rango intercuartil	5	
	Asimetría	-,082	,141
	Curtosis	-,352	,282
Inteligencia interpersonal	Media	35,22	,301
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	34,63
		Límite superior	35,81
	Media recortada al 5%	35,20	
	Mediana	35,00	
	Varianza	26,854	
	Desviación estándar	5,182	
	Mínimo	19	
	Máximo	48	
	Rango	29	
	Rango intercuartil	7	
	Asimetría	,142	,141
	Curtosis	-,080	,282
Adaptabilidad	Media	30,37	,321
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	29,74
		Límite superior	31,00
	Media recortada al 5%	30,30	
	Mediana	30,00	
	Varianza	30,666	
	Desviación estándar	5,538	

	Mínimo		17
	Máximo		45
	Rango		28
	Rango intercuartil		8
	Asimetría	,176	,141
	Curtosis	-,374	,282
Manejo del estrés	Media		25,81 ,352
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	25,12
		Límite superior	26,50
	Media recortada al 5%		25,99
	Mediana		27,00
	Varianza		36,795
	Desviación estándar		6,066
	Mínimo		9
	Máximo		39
	Rango		30
	Rango intercuartil		8
	Asimetría	-,489	,141
	Curtosis	,137	,282
Estado de ánimo	Media		41,69 ,375
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	40,95
		Límite superior	42,43
	Media recortada al 5%		41,66
	Mediana		41,00
	Varianza		41,748
	Desviación estándar		6,461

		Mínimo	27	
		Máximo	59	
		Rango	32	
		Rango intercuartil	9	
		Asimetría	,126	,141
		Curtosis	-,525	,282
Promedio en inglés		Media	7,3459	,07942
<hr/>				
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	7,1896
			Límite superior	7,5022
		Media recortada al 5%	7,3965	
		Mediana	7,5000	
		Varianza	1,873	
		Desviación estándar	1,36875	
		Mínimo	3,00	
		Máximo	10,00	
		Rango	7,00	
		Rango intercuartil	1,89	
		Asimetría	-,544	,141
		Curtosis	,022	,282
Promedio en Lengua y Literatura		Media	7,7387	,07911
<hr/>				
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	7,5830
			Límite superior	7,8944
		Media recortada al 5%	7,8066	
		Mediana	7,7200	
		Varianza	1,859	
		Desviación estándar	1,36339	

	Mínimo		1,67	
	Máximo		10,00	
	Rango		8,33	
	Rango intercuartil		1,80	
	Asimetría		-,778	,141
	Curtosis		1,733	,282
Promedio en matemática	Media		7,0875	,07459
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	6,9407	
		Límite superior	7,2343	
	Media recortada al 5%		7,0904	
	Mediana		7,0400	
	Varianza		1,652	
	Desviación estándar		1,28544	
	Mínimo		3,90	
	Máximo		10,00	
	Rango		6,10	
	Rango intercuartil		1,87	
	Asimetría		,059	,141
	Curtosis		-,582	,282
2Motivación del estudiante	Media		41,21	,401
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	40,42	
		Límite superior	41,99	
	Media recortada al 5%		41,35	
	Mediana		42,00	
	Varianza		47,779	
	Desviación estándar		6,912	

	Mínimo	20	
	Máximo	56	
	Rango	36	
	Rango intercuartil	10	
	Asimetría	-,358	,141
	Curtosis	-,409	,282
2Actitud del estudiante	Media	12,46	,227
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	12,01
		Límite superior	12,91
	Media recortada al 5%	12,56	
	Mediana	13,00	
	Varianza	15,303	
	Desviación estándar	3,912	
	Mínimo	3	
	Máximo	20	
	Rango	17	
	Rango intercuartil	5	
	Asimetría	-,219	,141
	Curtosis	-,761	,282
2Control emocional	Media	15,5084	,18554
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	15,1433
		Límite superior	15,8736
	Media recortada al 5%	15,5836	
	Mediana	16,0000	
	Varianza	10,224	
	Desviación estándar	3,19746	

	Mínimo	5,00	
	Máximo	24,00	
	Rango	19,00	
	Rango intercuartil	4,50	
	Asimetría	-,442	,141
	Curtosis	,375	,282
2Elaboración	Media	30,36	,368
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	29,64
		Límite superior	31,08
	Media recortada al 5%	30,59	
	Mediana	31,00	
	Varianza	40,231	
	Desviación estándar	6,343	
	Mínimo	12	
	Máximo	43	
	Rango	31	
	Rango intercuartil	9	
	Asimetría	-,490	,141
	Curtosis	-,172	,282
2Organización del estudiante	Media	14,37	,232
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	13,91
		Límite superior	14,83
	Media recortada al 5%	14,54	
	Mediana	15,00	
	Varianza	15,943	
	Desviación estándar	3,993	

	Mínimo	4	
	Máximo	22	
	Rango	18	
	Rango intercuartil	6	
	Asimetría	-,553	,141
	Curtosis	-,477	,282
2Selección de estrategia	Media	14,10	,220
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	13,67
		Límite superior	14,54
	Media recortada al 5%	14,19	
	Mediana	14,00	
	Varianza	14,317	
	Desviación estándar	3,784	
	Mínimo	6	
	Máximo	20	
	Rango	14	
	Rango intercuartil	7	
	Asimetría	-,294	,141
	Curtosis	-,979	,282
2Transferencia de conocimientos	de Media	22,84	,316
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	22,22
		Límite superior	23,46
	Media recortada al 5%	22,94	
	Mediana	23,00	
	Varianza	29,670	
	Desviación estándar	5,447	

	Mínimo		8	
	Máximo		34	
	Rango		26	
	Rango intercuartil		9	
	Asimetría		-,245	,141
	Curtosis		-,753	,282
2Pensamiento creativo	Media		36,52	,452
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	35,63	
		Límite superior	37,41	
	Media recortada al 5%		36,66	
	Mediana		36,00	
	Varianza		60,635	
	Desviación estándar		7,787	
	Mínimo		13	
	Máximo		54	
	Rango		41	
	Rango intercuartil		12	
	Asimetría		-,221	,141
	Curtosis		-,392	,282
2Recuperación de aprendizaje	Media		14,18	,233
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	13,72	
		Límite superior	14,64	
	Media recortada al 5%		14,41	
	Mediana		15,00	
	Varianza		16,167	
	Desviación estándar		4,021	

	Mínimo		2	
	Máximo		20	
	Rango		18	
	Rango intercuartil		7	
	Asimetría		-,671	,141
	Curtosis		-,523	,282
2Planificación de estrategias	Media		23,54	,318
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	22,92	
		Límite superior	24,17	
	Media recortada al 5%		23,75	
	Mediana		24,00	
	Varianza		29,965	
	Desviación estándar		5,474	
	Mínimo		6	
	Máximo		33	
	Rango		27	
	Rango intercuartil		8	
	Asimetría		-,555	,141
	Curtosis		,125	,282
2Regulación de los aprendizajes	Media		14,97	,172
<hr/>				
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	14,63	
		Límite superior	15,30	
	Media recortada al 5%		15,08	
	Mediana		15,00	
	Varianza		8,756	
	Desviación estándar		2,959	

	Mínimo	8	
	Máximo	20	
	Rango	12	
	Rango intercuartil	5	
	Asimetría	-,497	,141
	Curtosis	-,659	,282
2Inteligencia intrapersonal	Media	16,07	,261
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	15,55
		Límite superior	16,58
	Media recortada al 5%	16,20	
	Mediana	17,00	
	Varianza	20,225	
	Desviación estándar	4,497	
	Mínimo	5	
	Máximo	23	
	Rango	18	
	Rango intercuartil	6	
	Asimetría	-,340	,141
	Curtosis	-,628	,282
2Inteligencia interpersonal	Media	36,54	,323
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	35,90
		Límite superior	37,17
	Media recortada al 5%	36,73	
	Mediana	37,00	
	Varianza	30,999	
	Desviación estándar	5,568	

	Mínimo	21	
	Máximo	47	
	Rango	26	
	Rango intercuartil	9	
	Asimetría	-,476	,141
	Curtosis	-,578	,282
2Adaptabilidad	Media	33,66	,373
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	32,93
		Límite superior	34,40
	Media recortada al 5%	33,84	
	Mediana	35,00	
	Varianza	41,332	
	Desviación estándar	6,429	
	Mínimo	14	
	Máximo	46	
	Rango	32	
	Rango intercuartil	10	
	Asimetría	-,395	,141
	Curtosis	-,627	,282
2Manejo del estrés	Media	29,07	,455
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	28,18
		Límite superior	29,97
	Media recortada al 5%	29,41	
	Mediana	31,00	
	Varianza	61,481	
	Desviación estándar	7,841	

	Mínimo	9	
	Máximo	44	
	Rango	35	
	Rango intercuartil	10	
	Asimetría	-,779	,141
	Curtosis	,020	,282
2Estado de ánimo	Media	41,85	,368
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	41,12
		Límite superior	42,57
	Media recortada al 5%	42,02	
	Mediana	42,00	
	Varianza	40,165	
	Desviación estándar	6,338	
	Mínimo	23	
	Máximo	55	
	Rango	32	
	Rango intercuartil	10	
	Asimetría	-,371	,141
	Curtosis	-,397	,282
2Promedio en inglés	Media	7,4236	,09645
<hr/>			
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	7,2338
		Límite superior	7,6134
	Media recortada al 5%	7,5608	
	Mediana	7,6000	
	Varianza	2,763	
	Desviación estándar	1,66212	

	Mínimo		1,13
	Máximo		10,00
	Rango		8,87
	Rango intercuartil		1,43
	Asimetría	-1,357	,141
	Curtosis	2,592	,282
2Promedio en Lengua y Literatura	Media		8,0443 ,06583
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	7,9147
		Límite superior	8,1738
	Media recortada al 5%		8,0906
	Mediana		8,0000
	Varianza		1,287
	Desviación estándar		1,13453
	Mínimo		3,00
	Máximo		10,00
	Rango		7,00
	Rango intercuartil		1,72
	Asimetría	-,524	,141
	Curtosis	,763	,282
2Promedio en matemática	Media		7,3935 ,07415
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	7,2476
		Límite superior	7,5395
	Media recortada al 5%		7,4494
	Mediana		7,4700
	Varianza		1,633
	Desviación estándar		1,27792

Mínimo	2,00	
Máximo	9,95	
Rango	7,95	
Rango intercuartil	1,43	
Asimetría	-,794	,141
Curtosis	1,478	,282

Anexo 2

Motivación

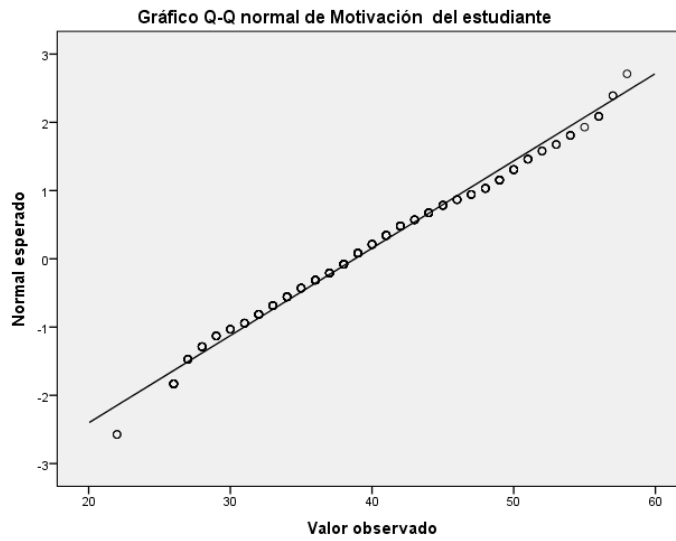
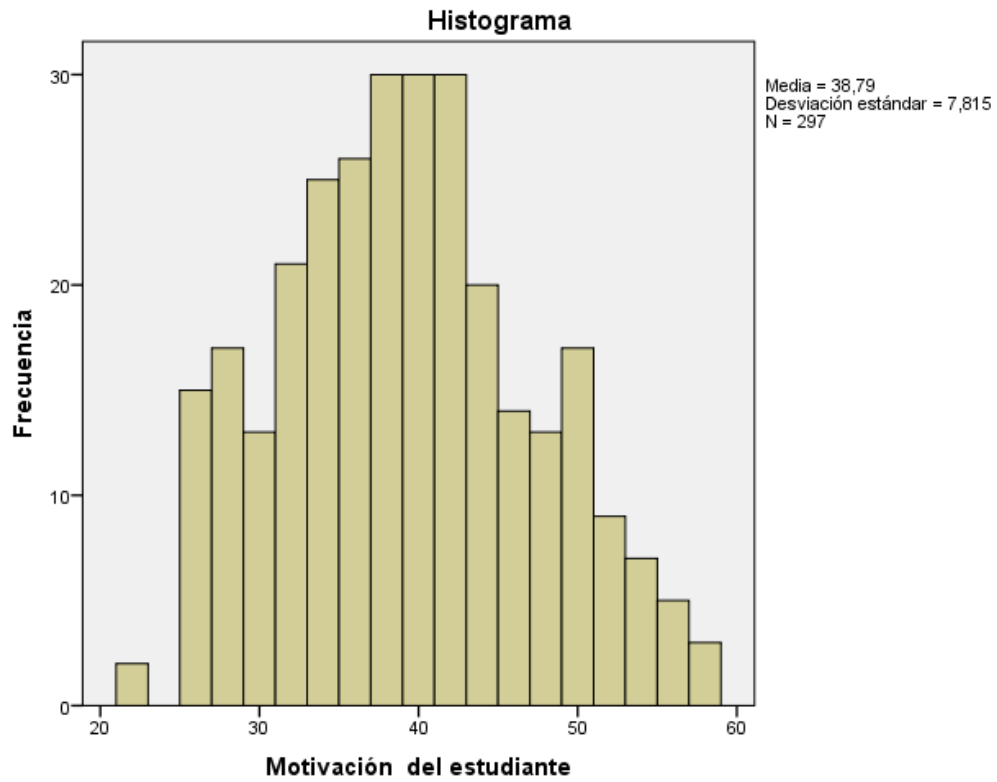
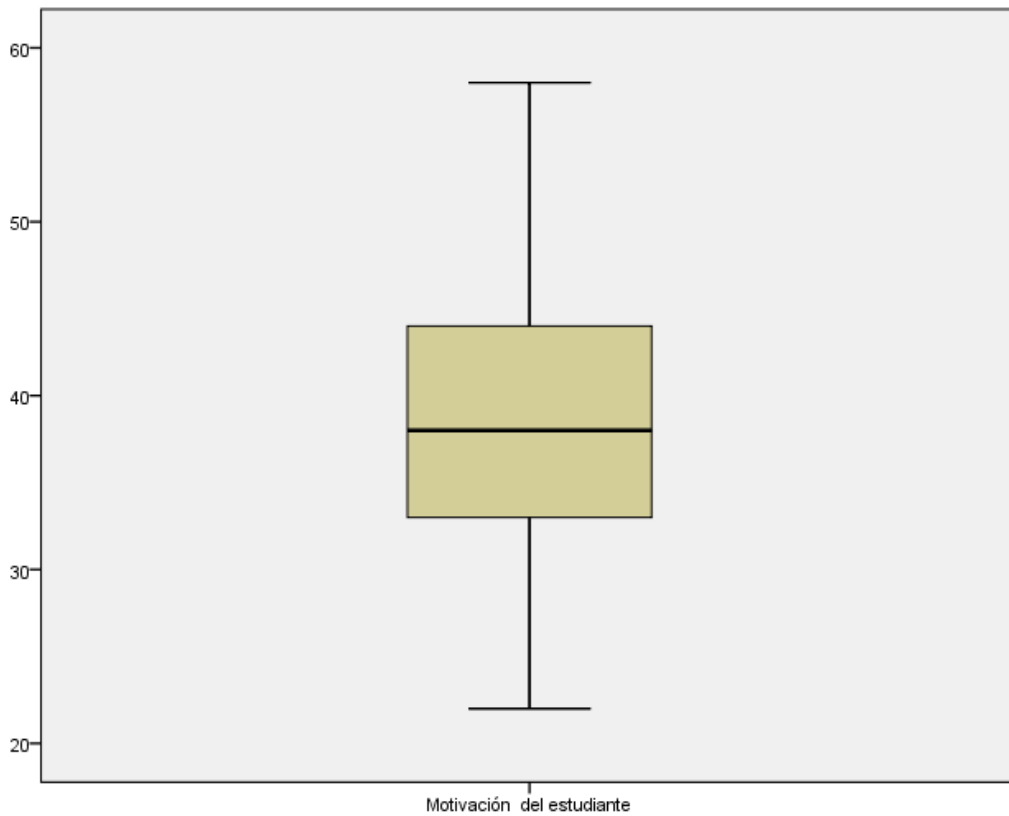
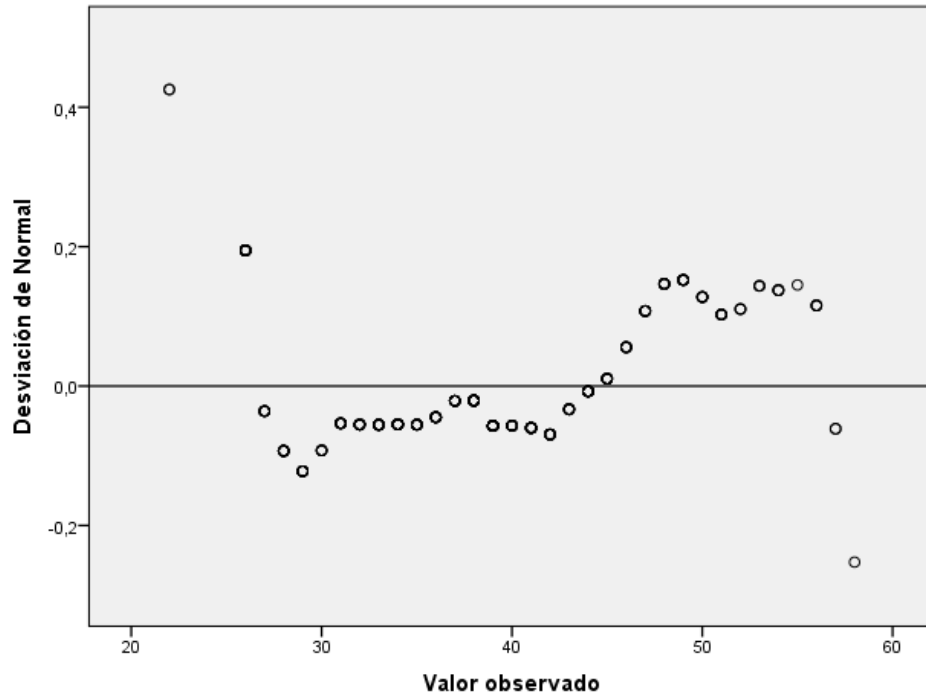
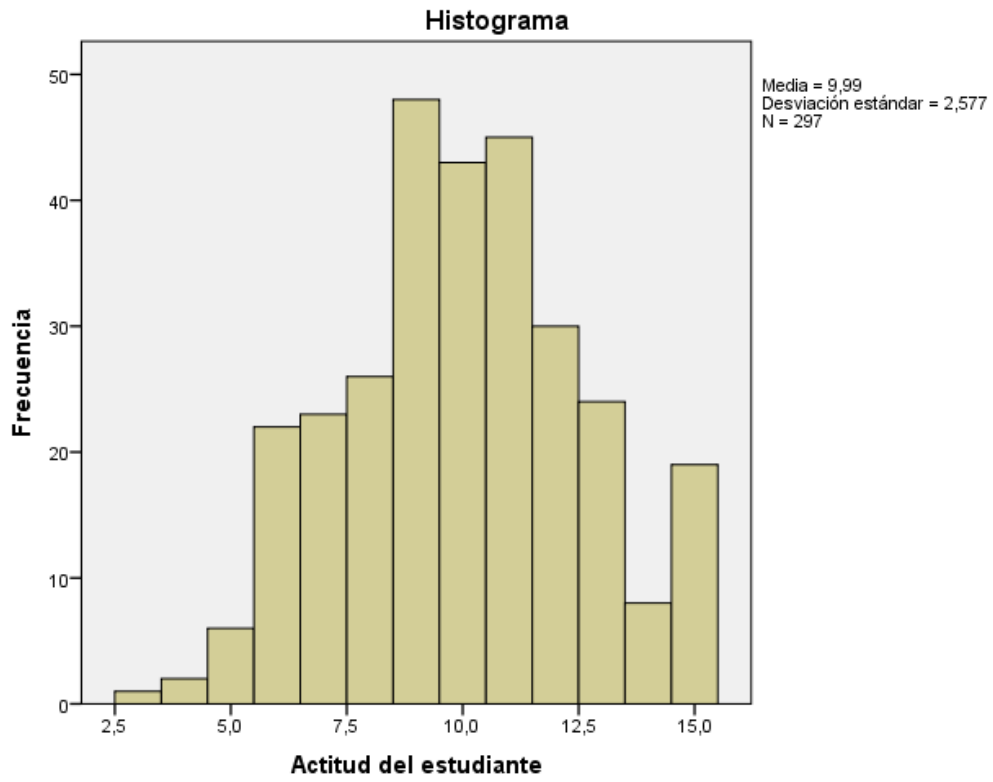


Figura 26. Motivación

Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Motivación del estudiante





Actitud

Figura 27. Actitud

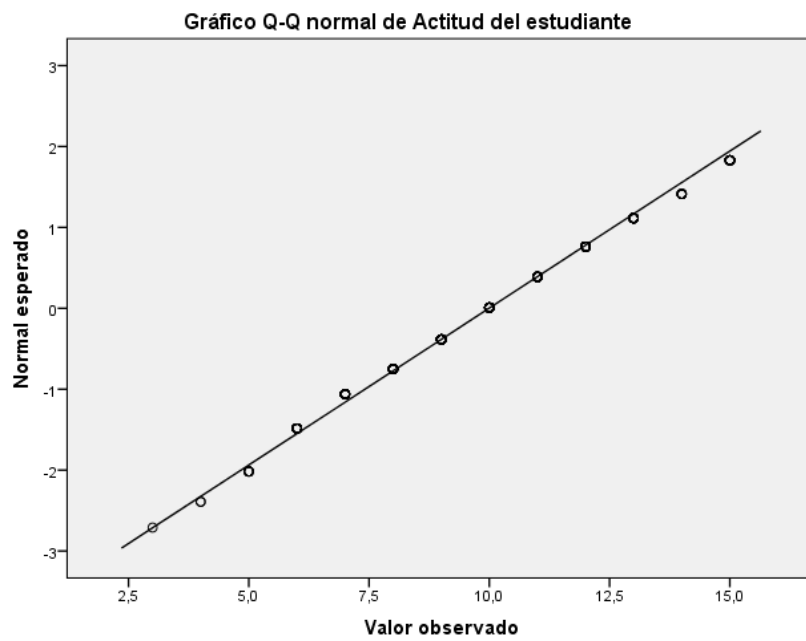
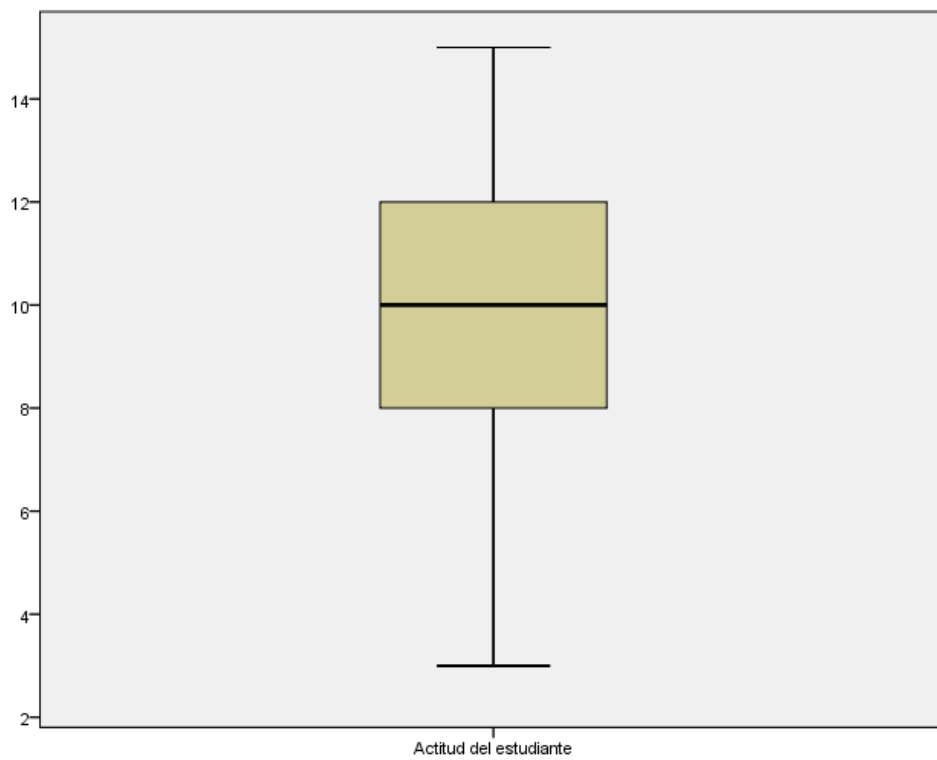
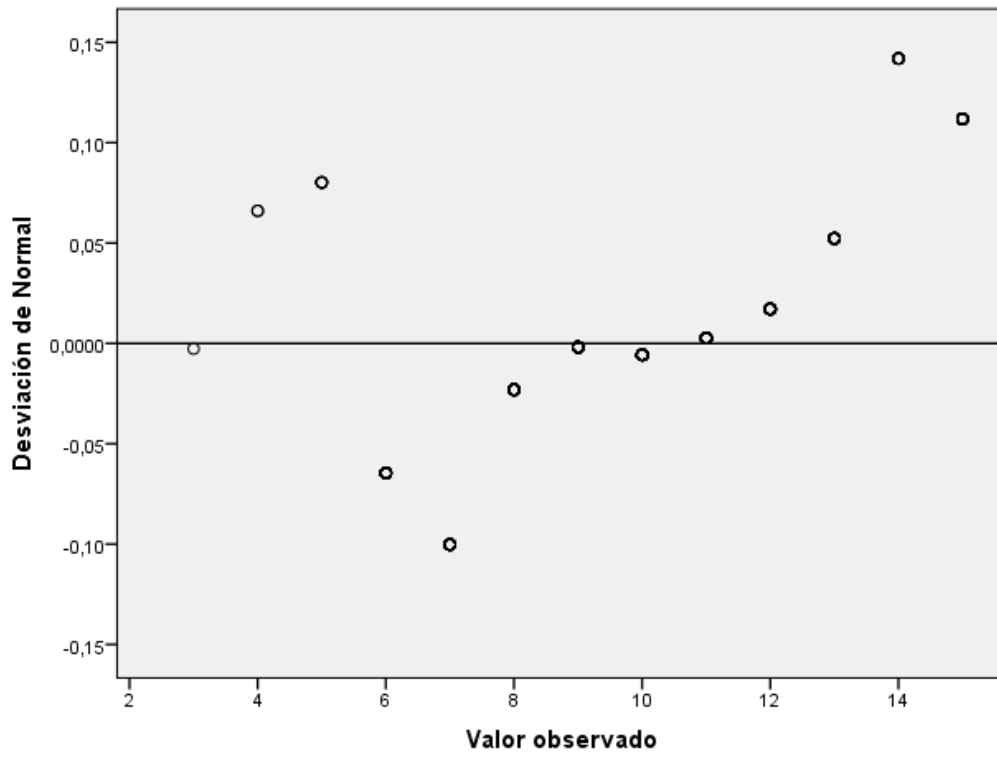


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Actitud del estudiante



Control emocional

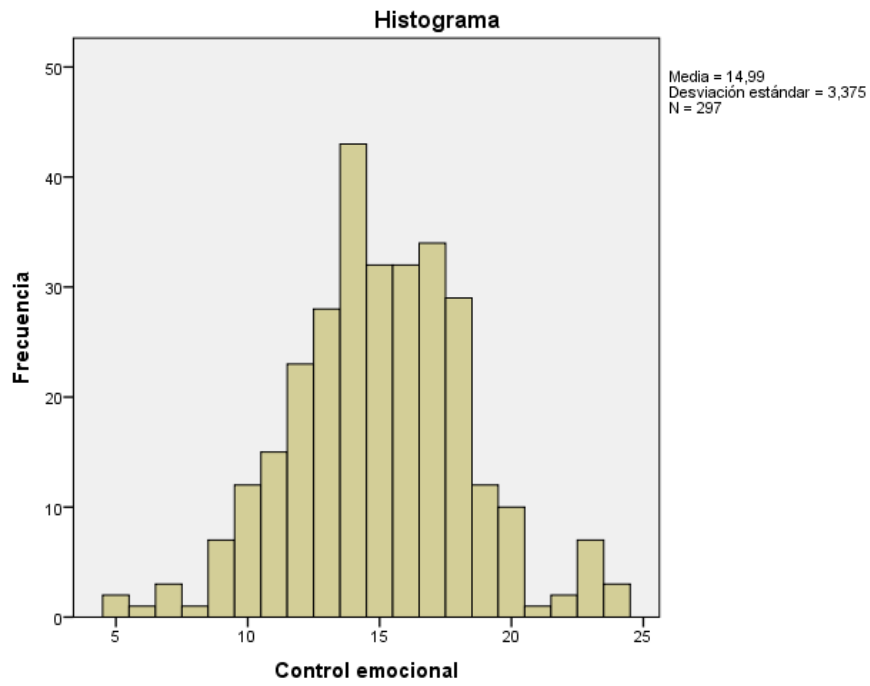
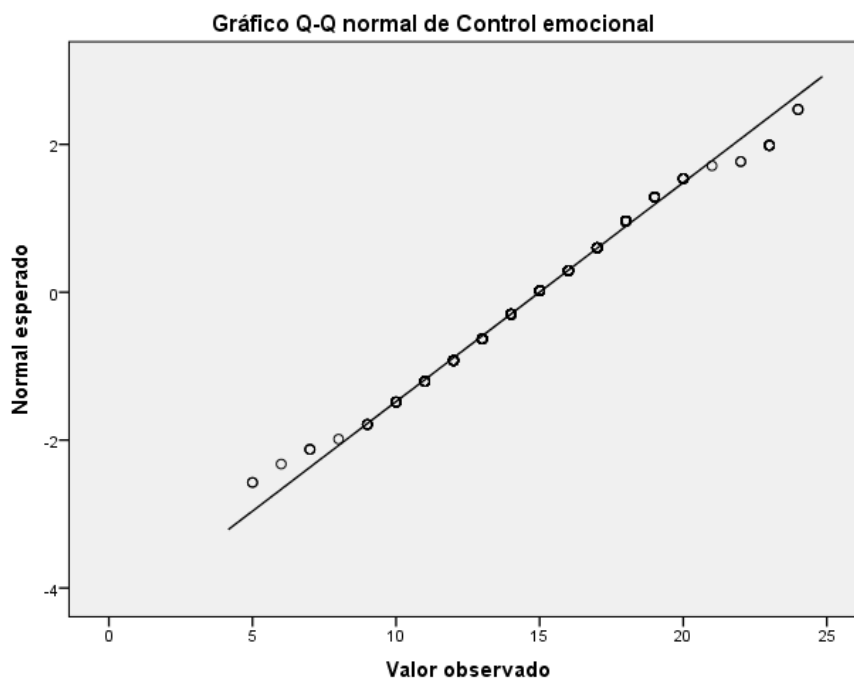
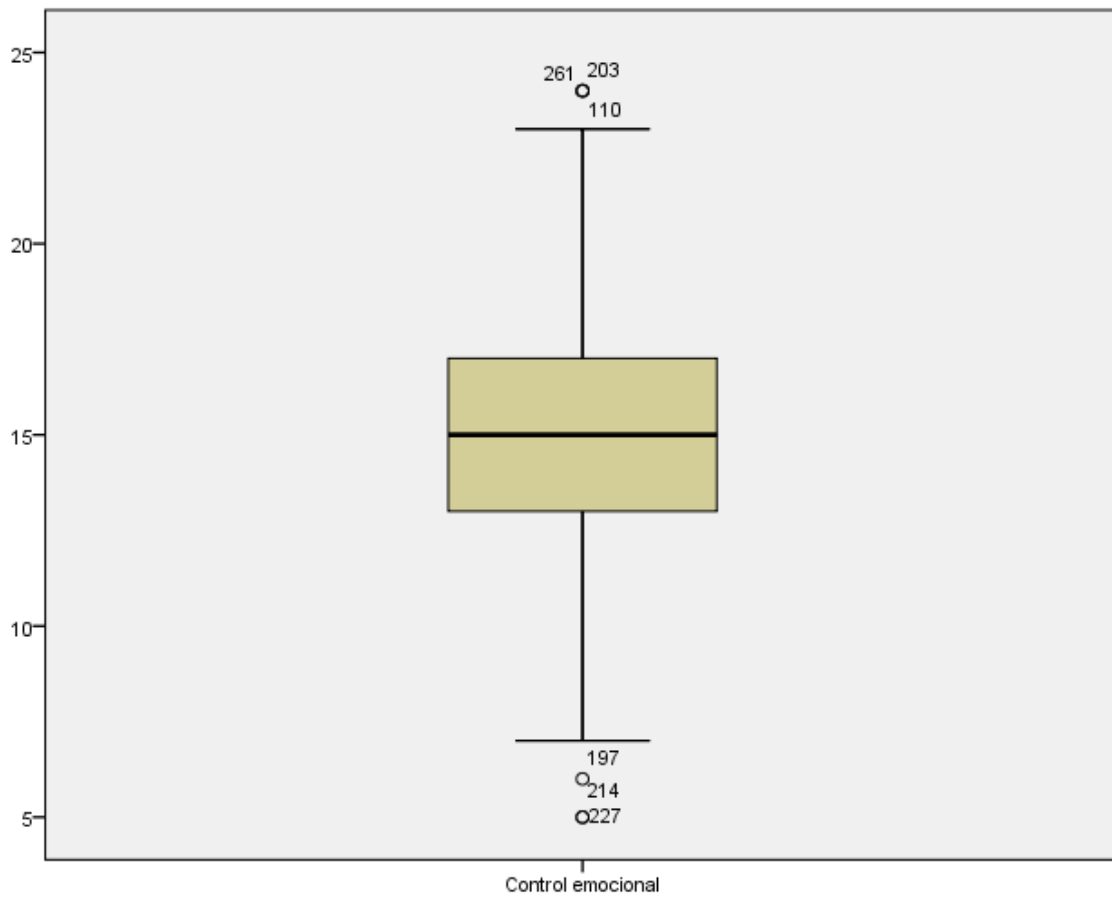
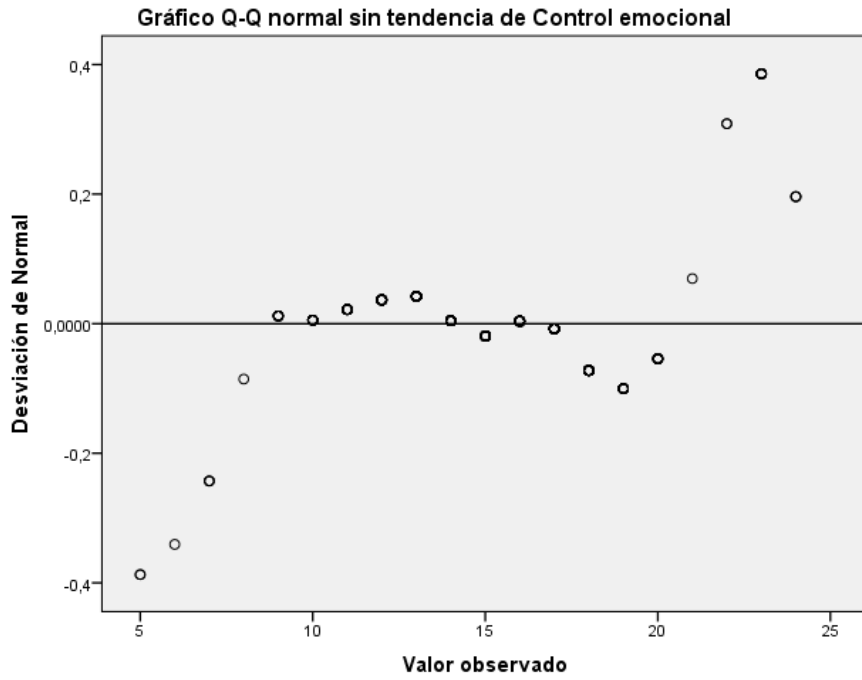


Figura 28. Control emocional





Elaboración

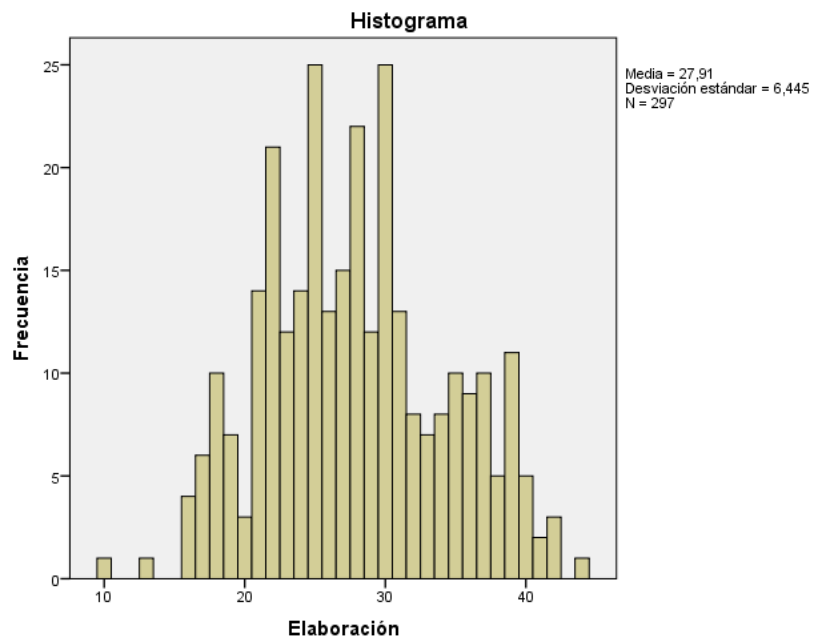
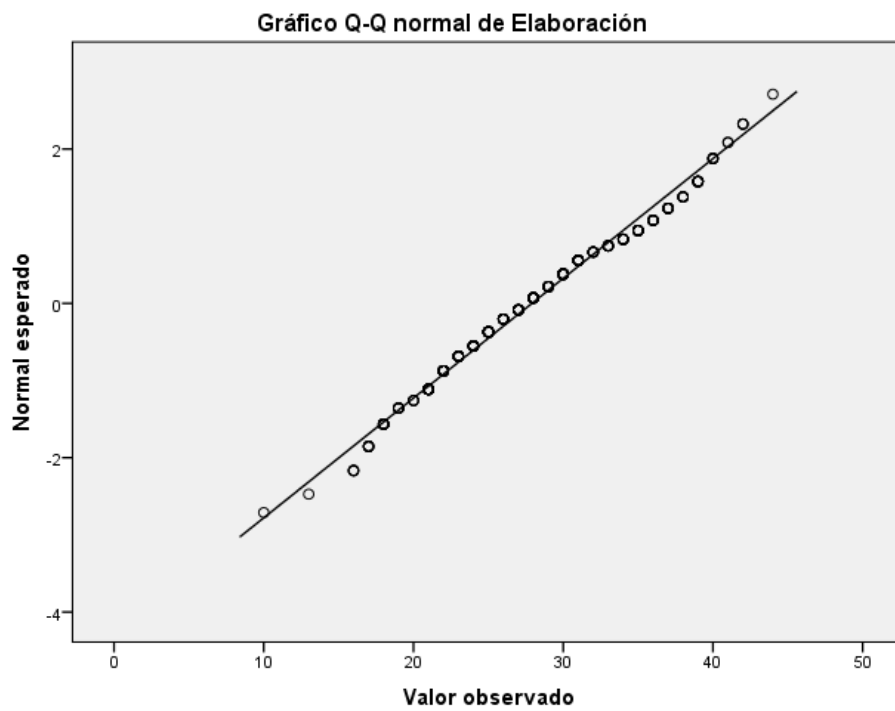
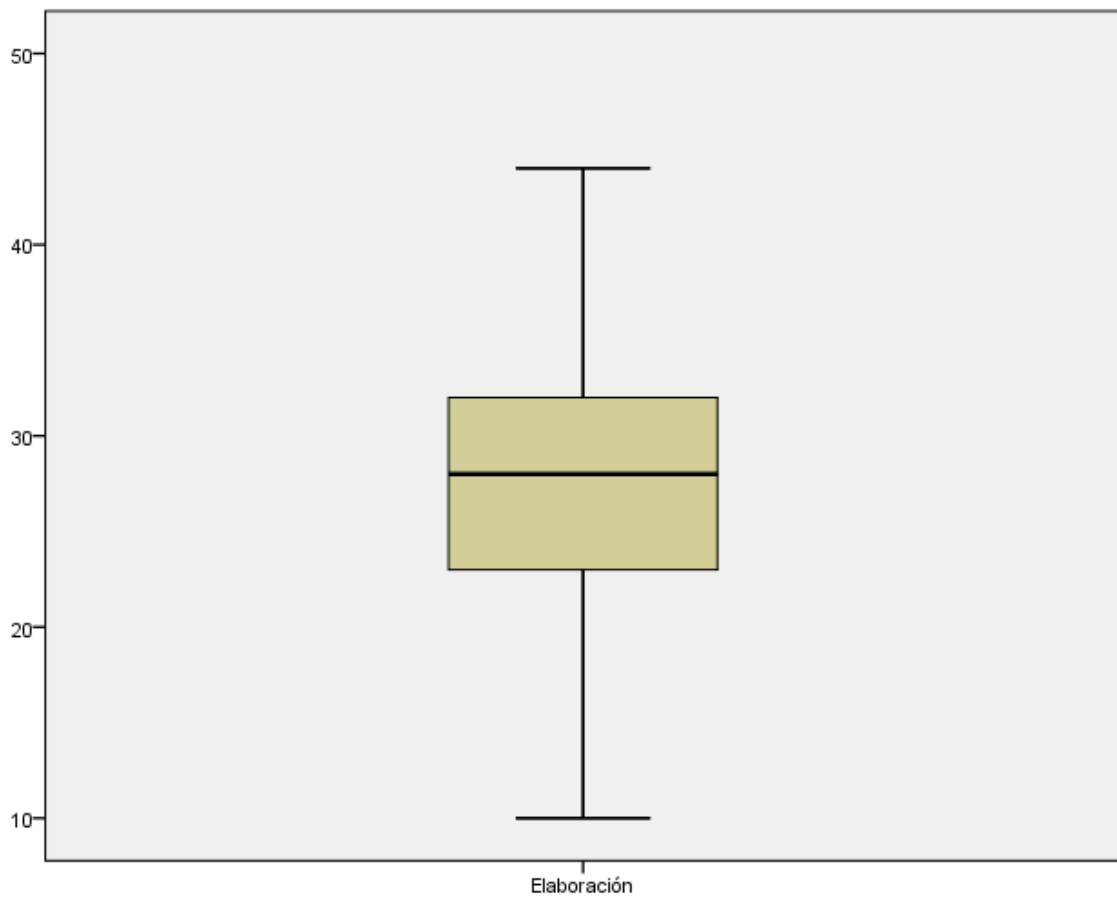
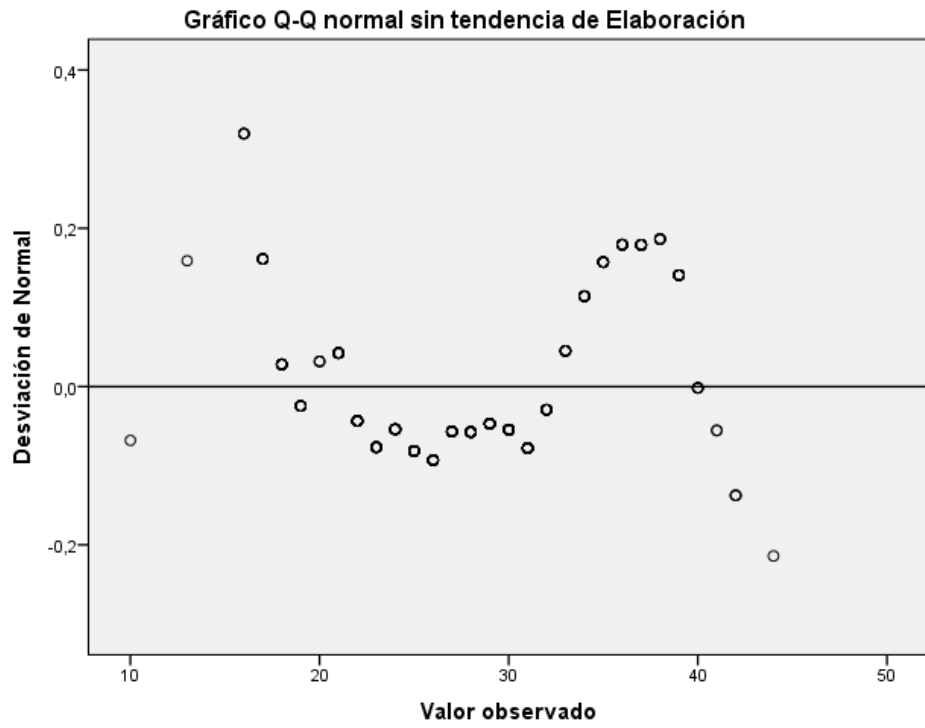


Figura 29. Elaboración





Organización

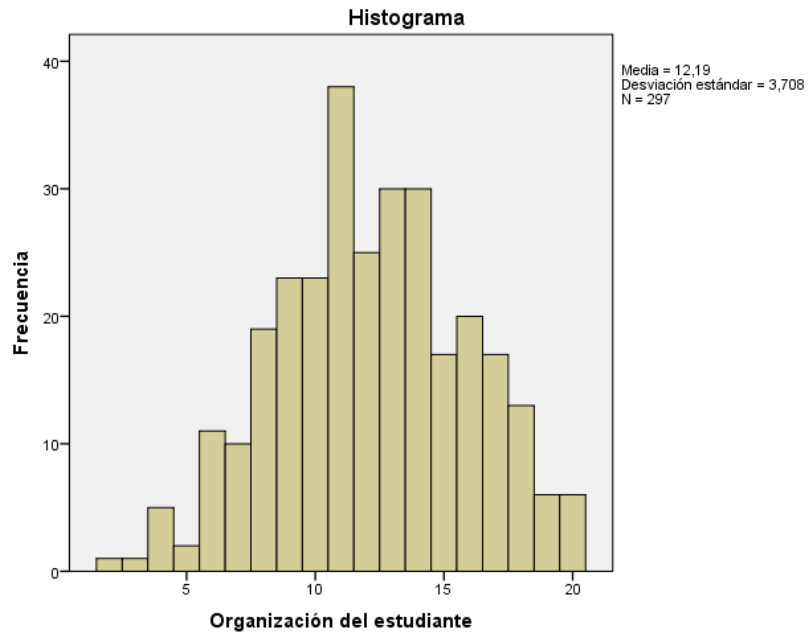


Figura 30. Organización

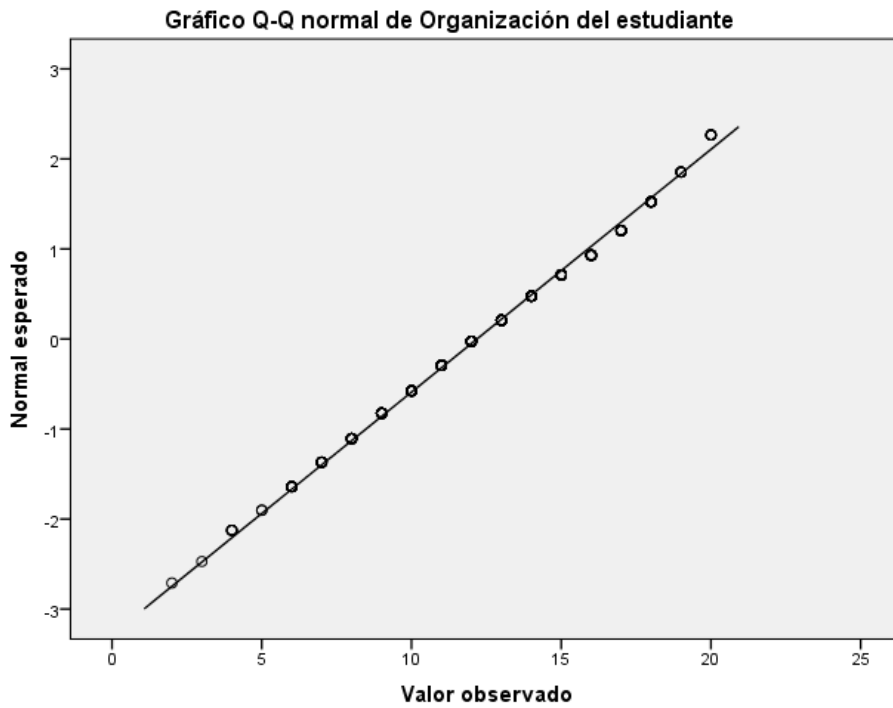
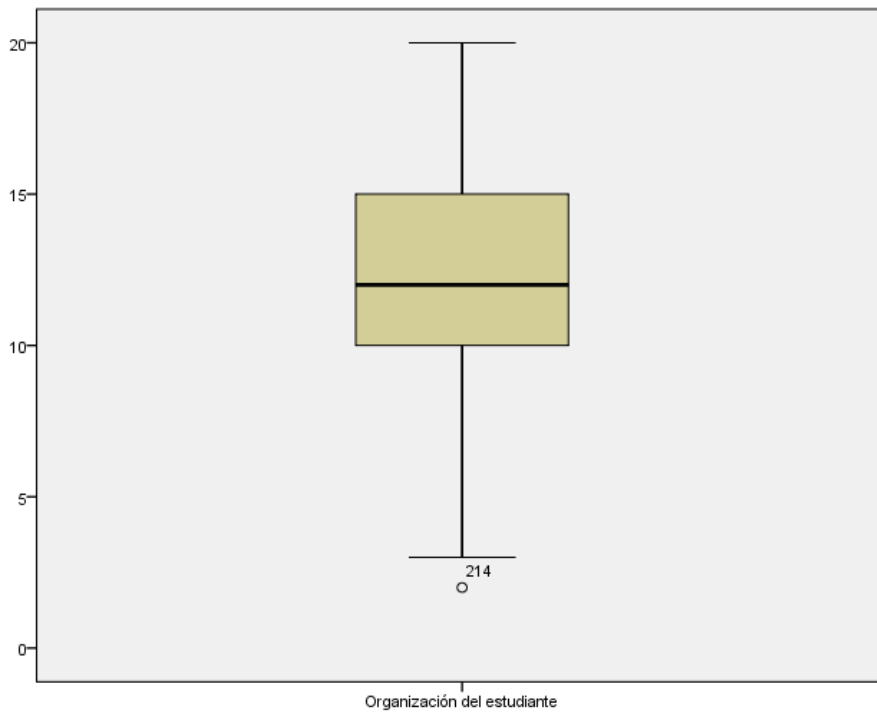
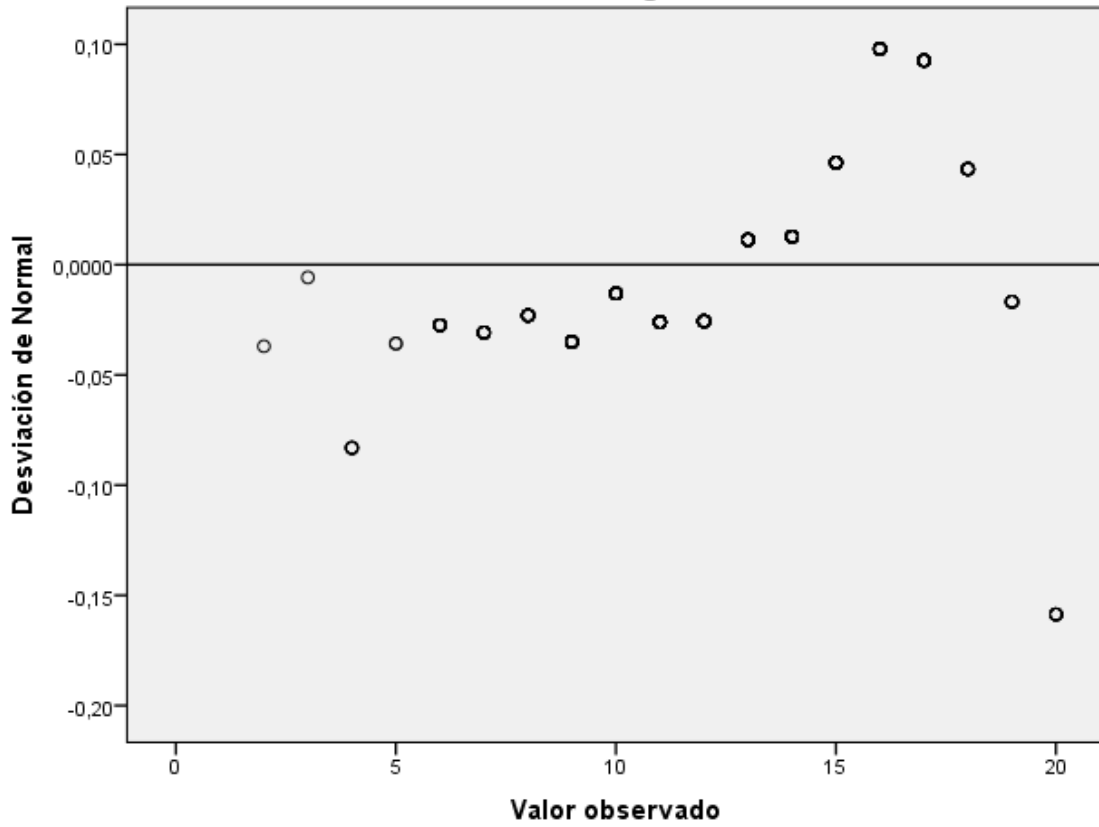


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Organización del estudiante



Selección

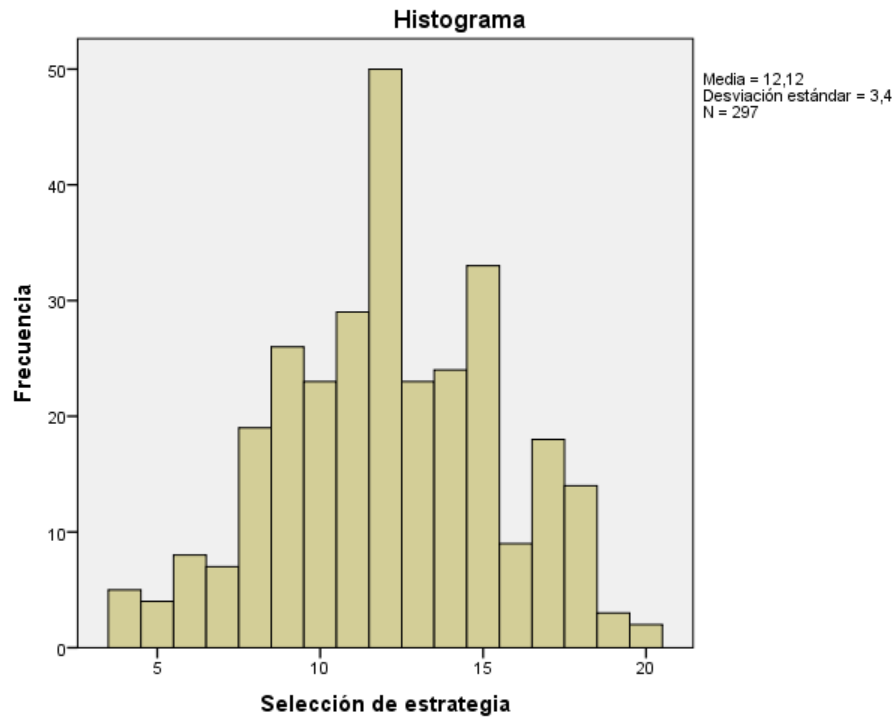
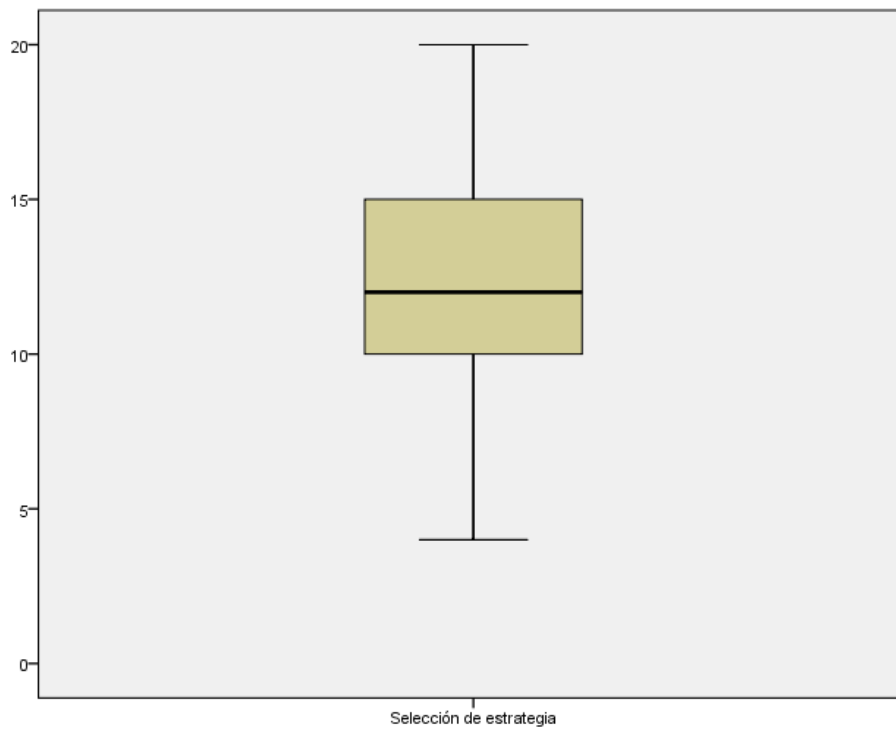
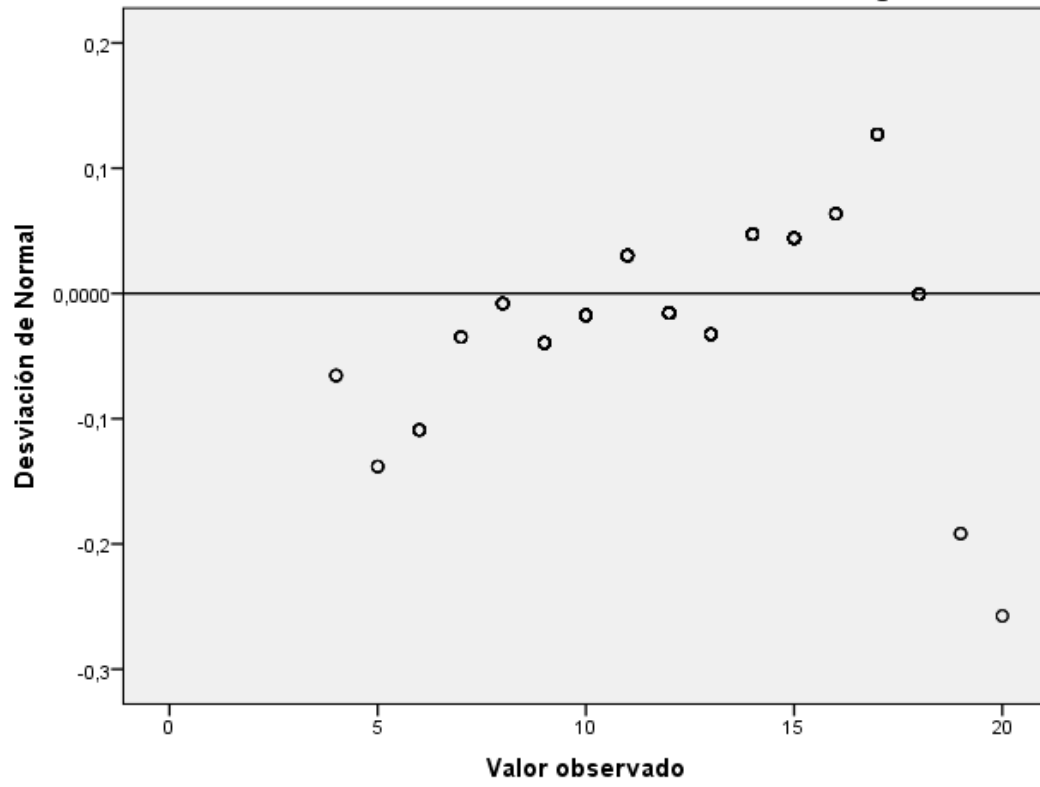


Figura 31. Selección



Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Selección de estrategia



Transferencias

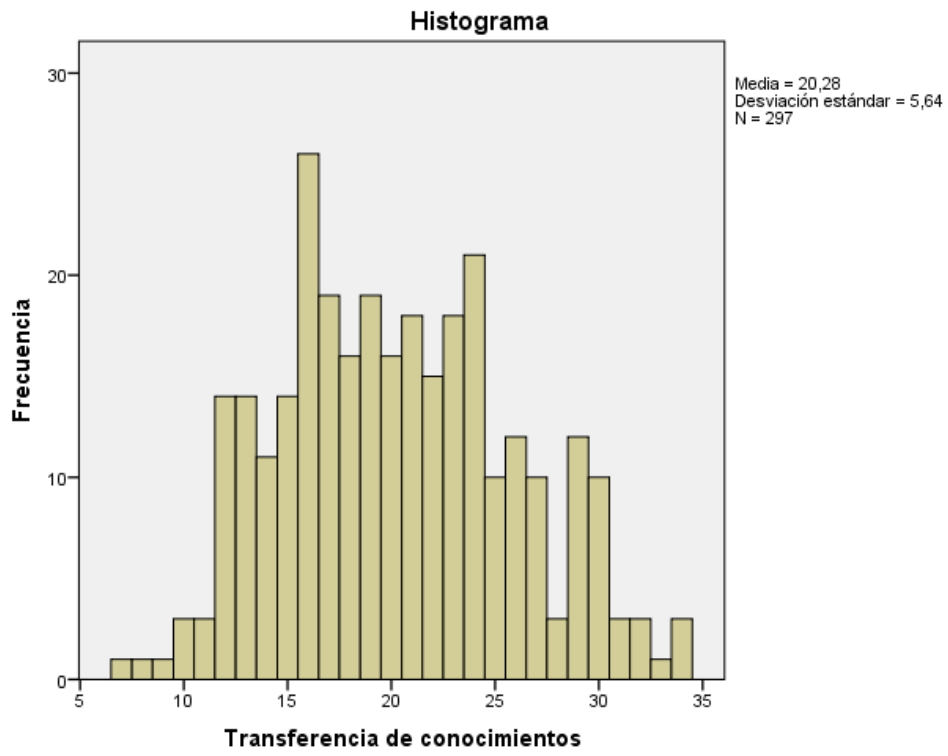


Figura 32. Transferencia

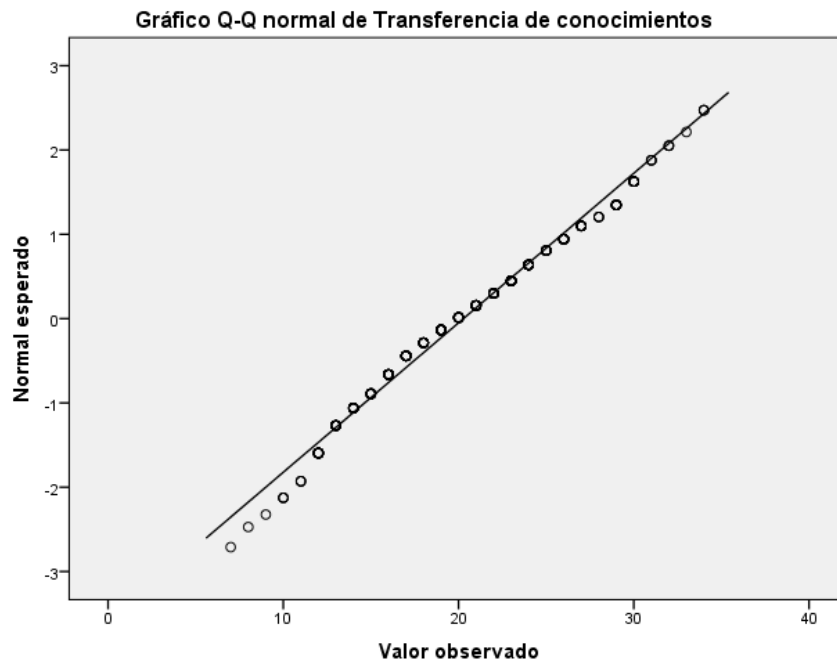
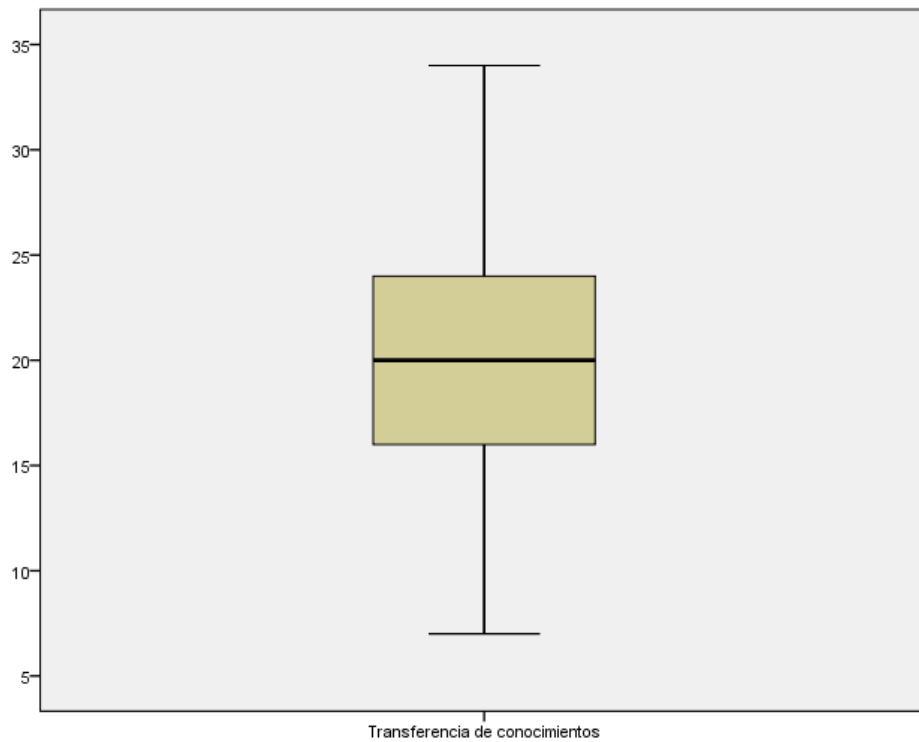
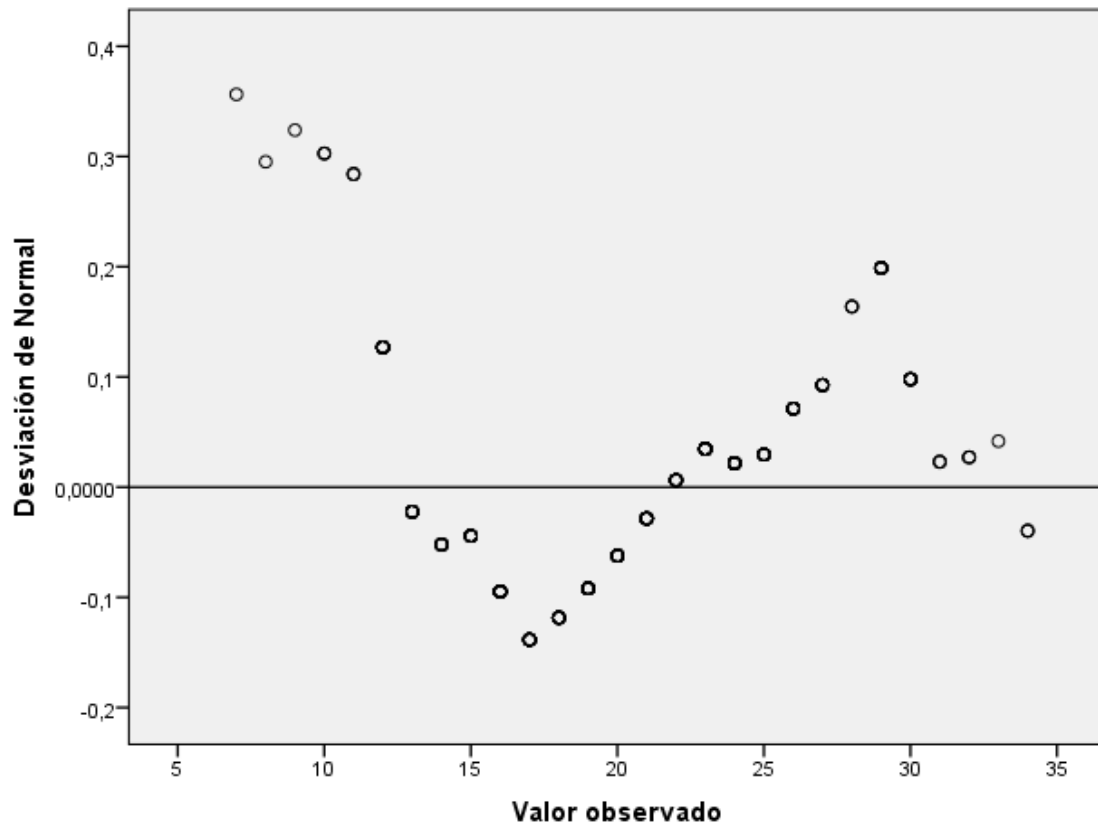


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Transferencia de conocimientos



Pensamiento creativo

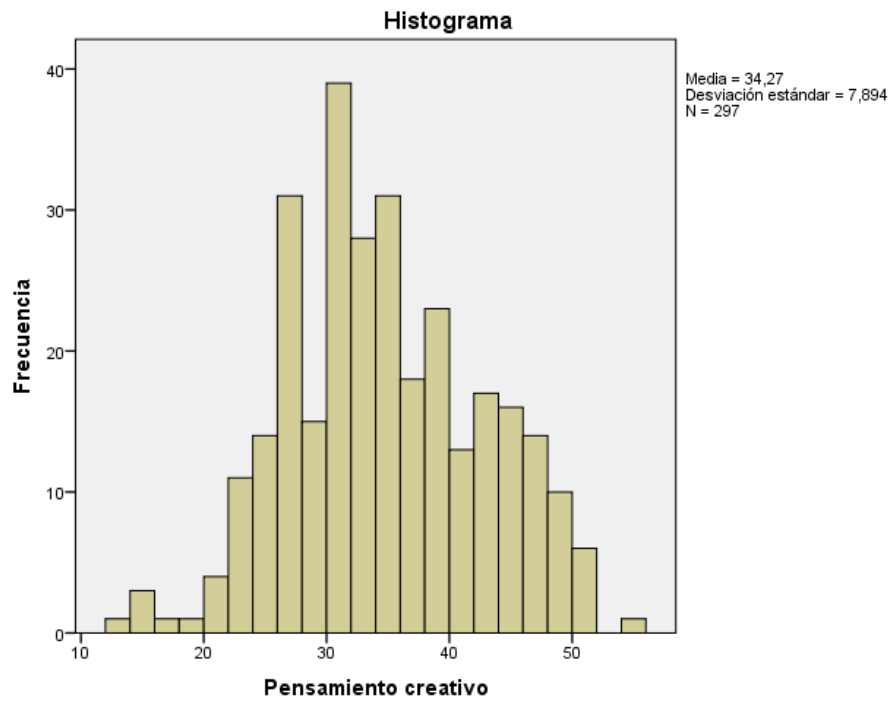


Figura 33. Pensamiento creativo.

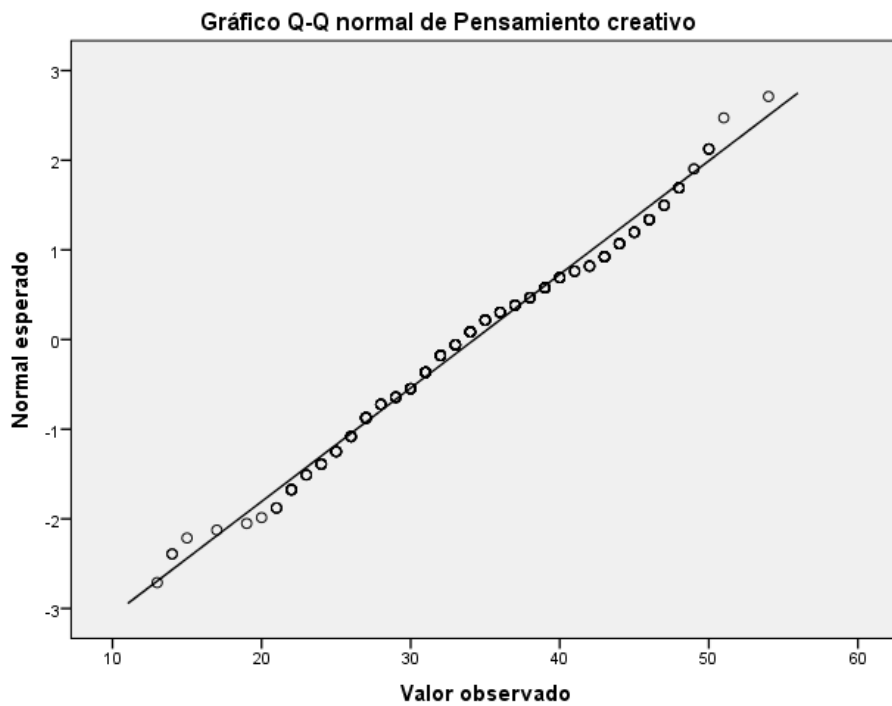
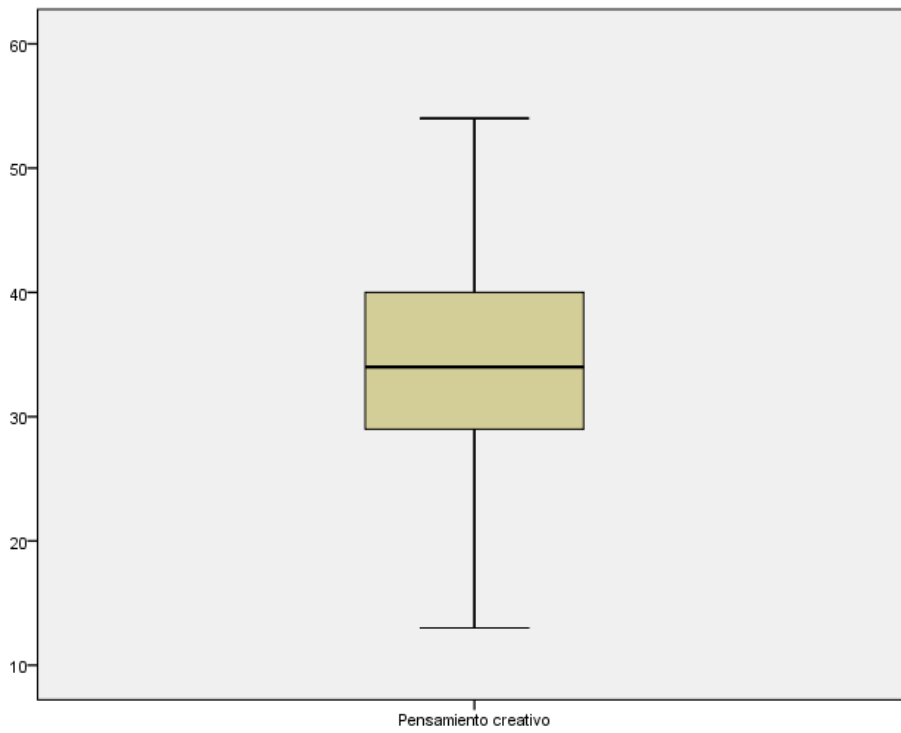
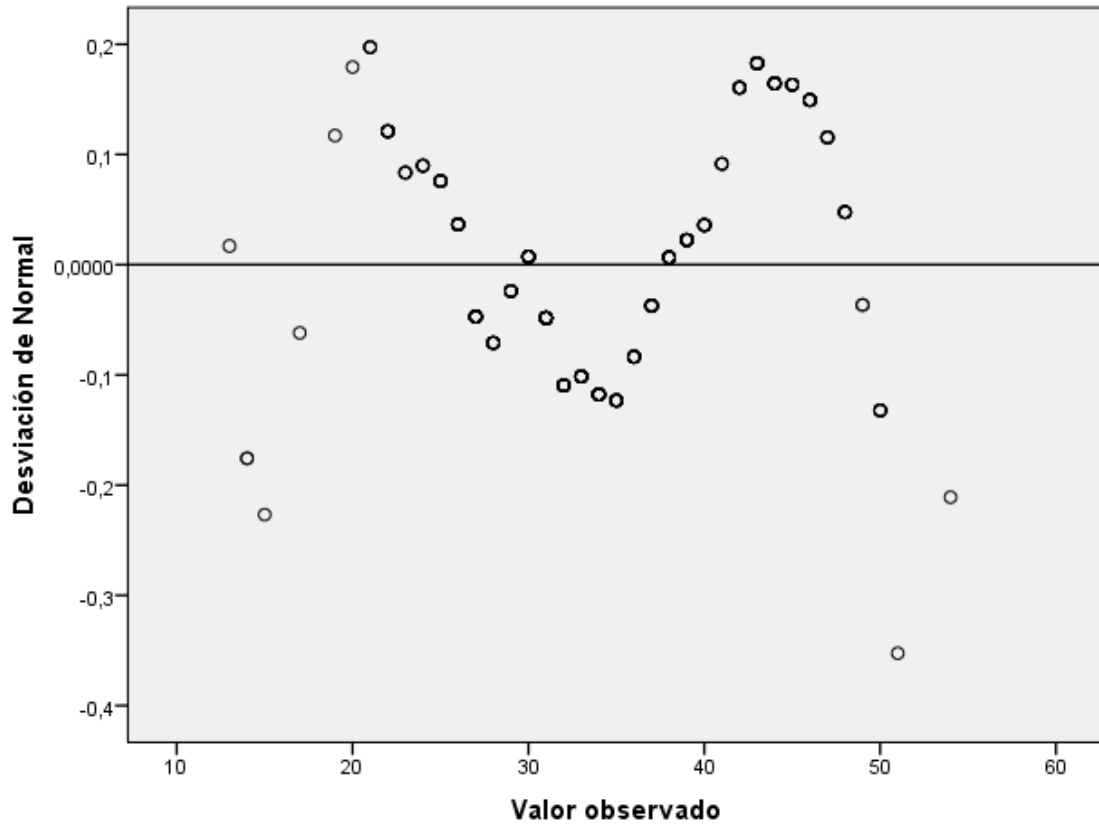


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Pensamiento creativo



Recuperación

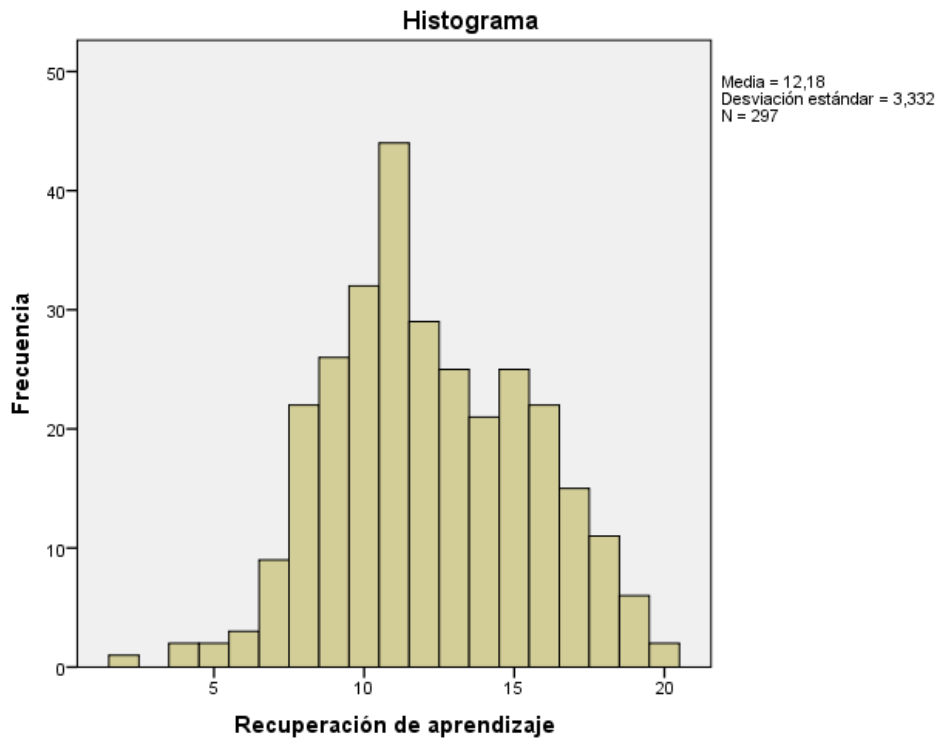


Figura 34. Recuperación

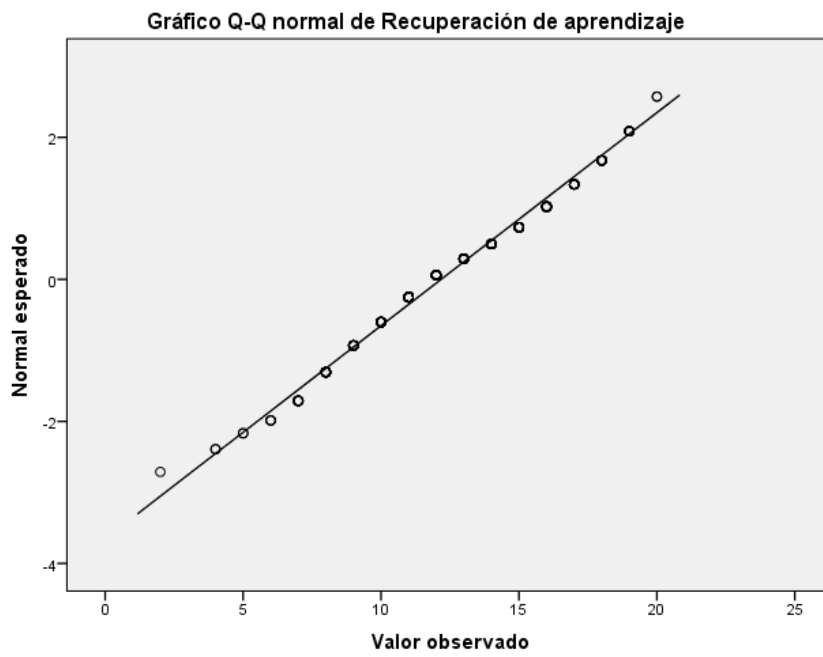
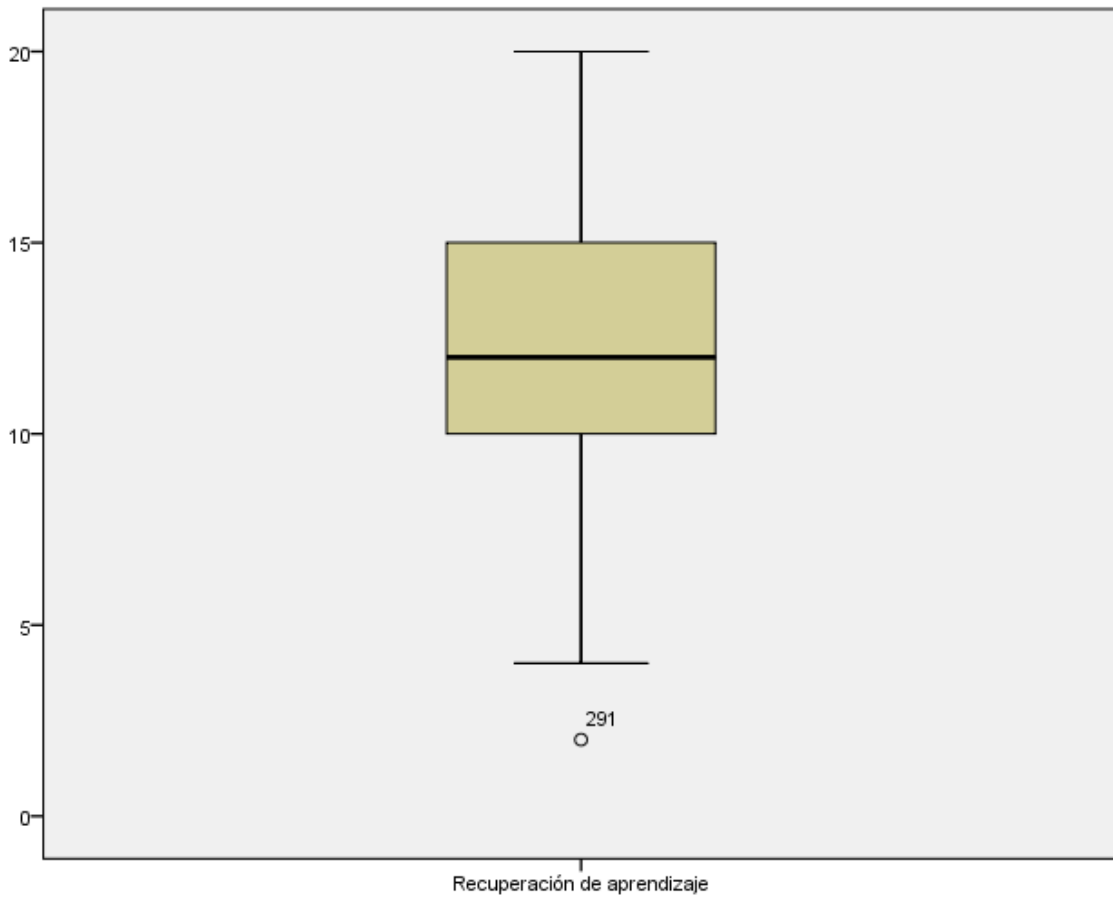
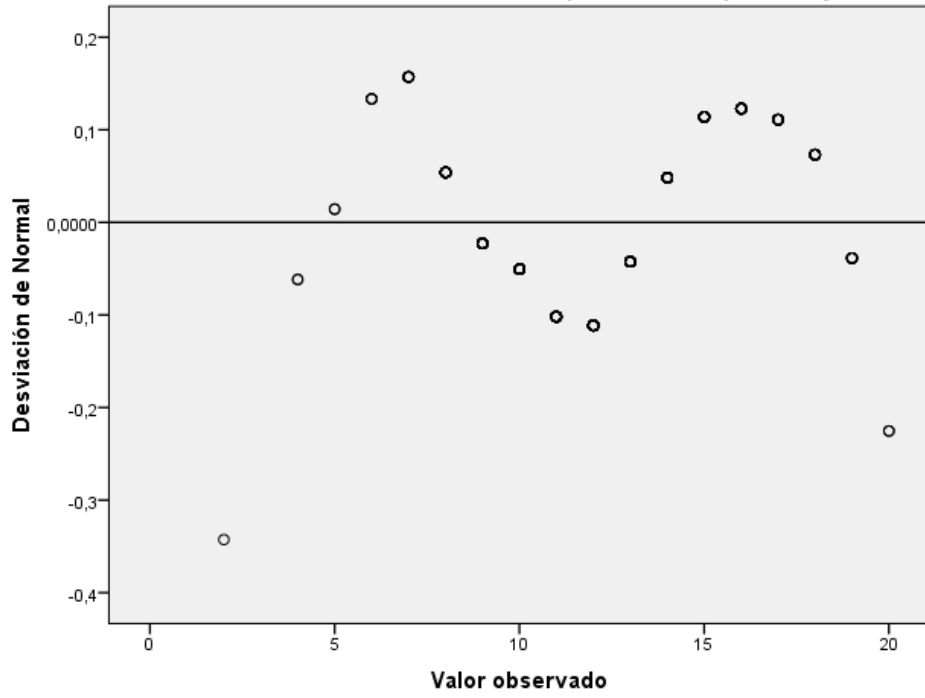


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Recuperación de aprendizaje



Planificación

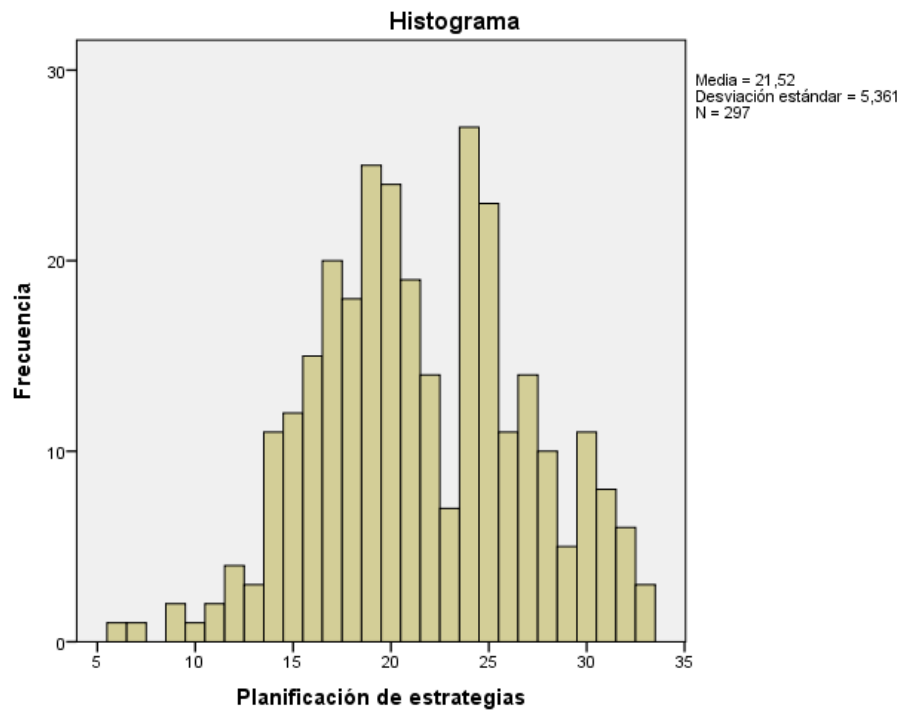


Figura 35. Planificación

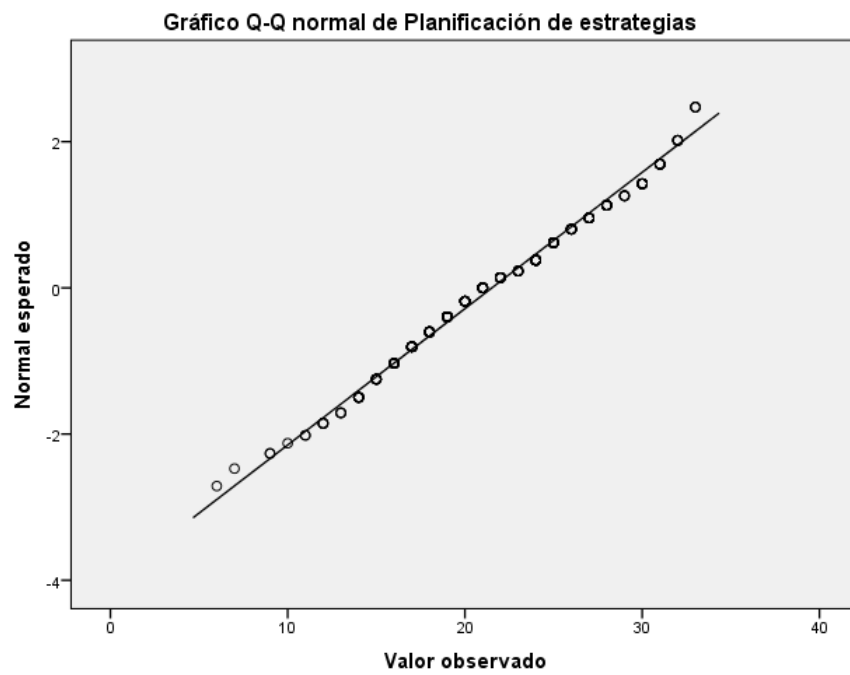
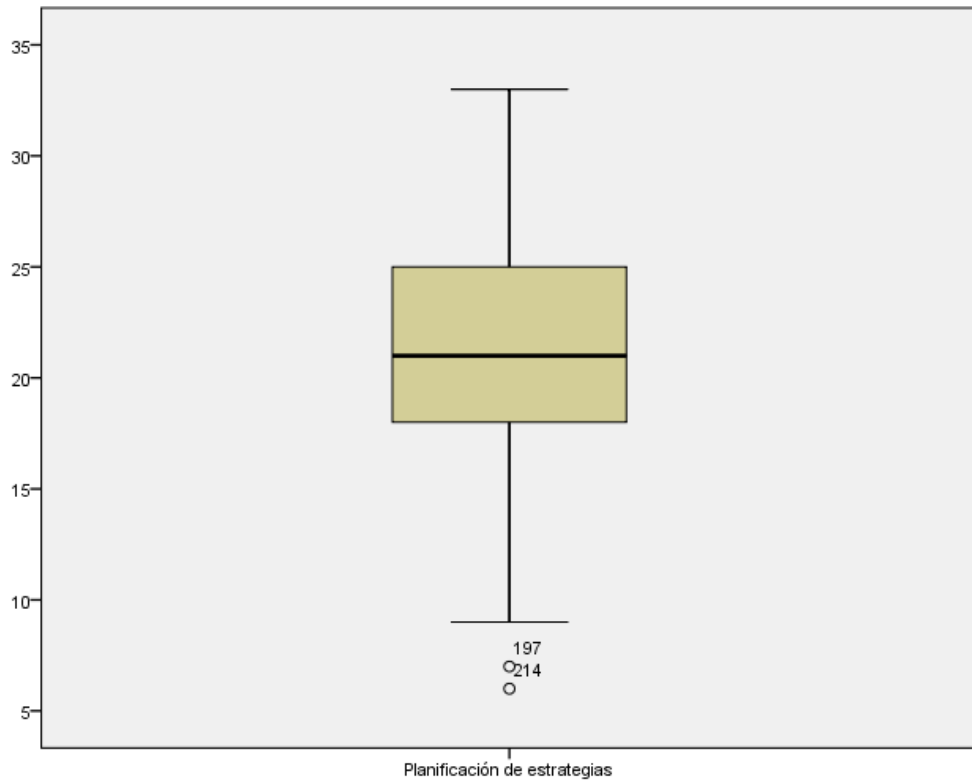
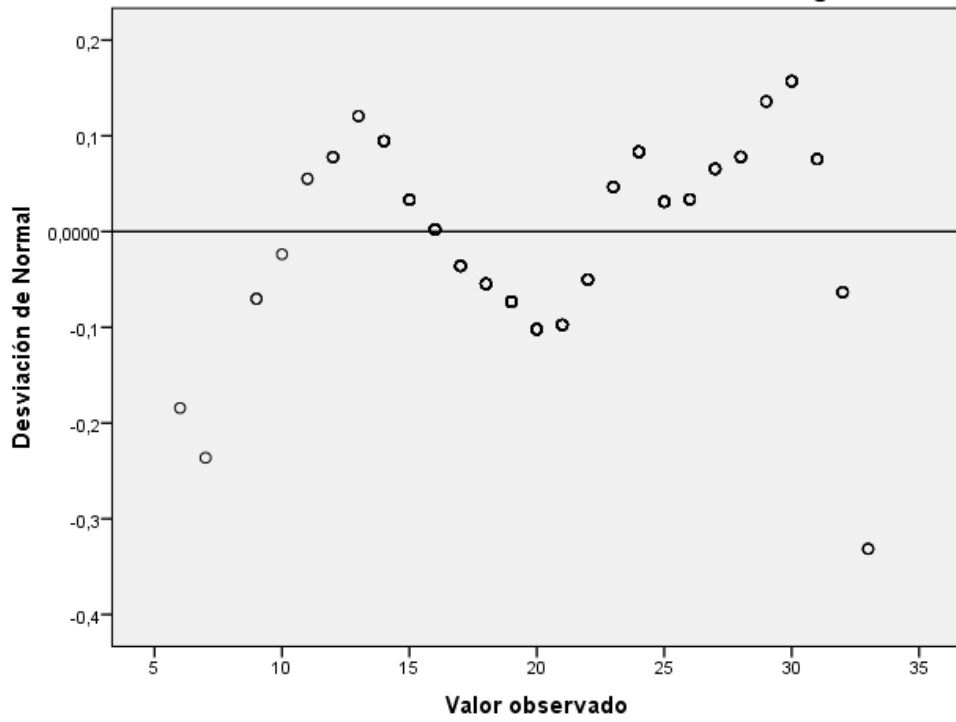


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Planificación de estrategias



Regulación

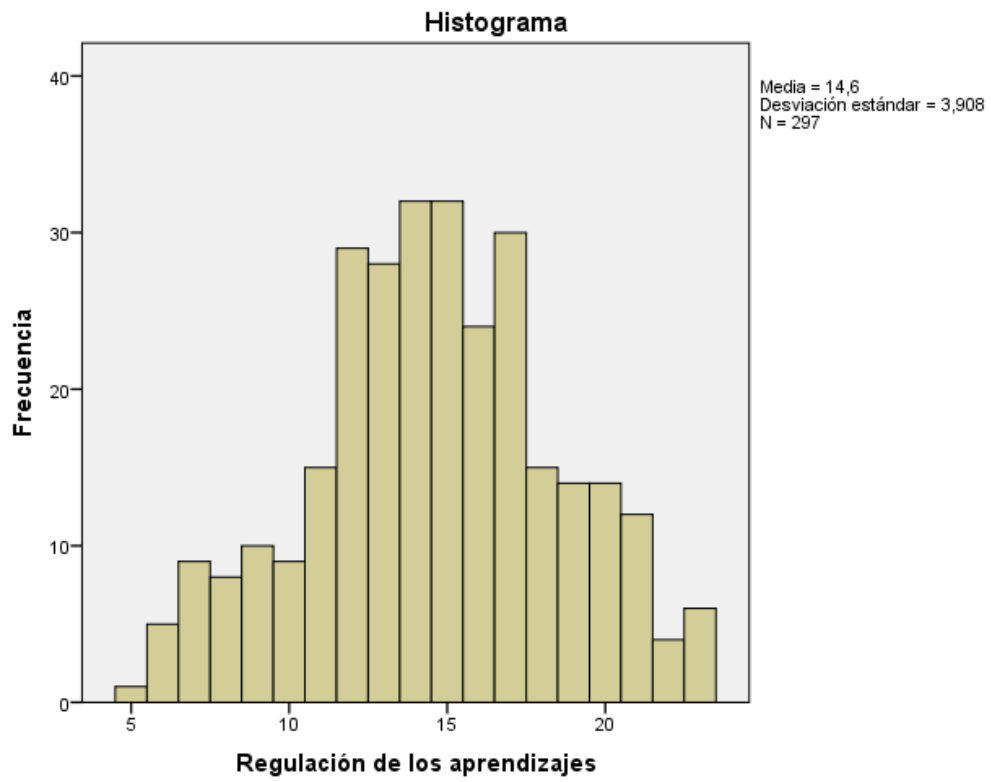


Figura 36. Regulación

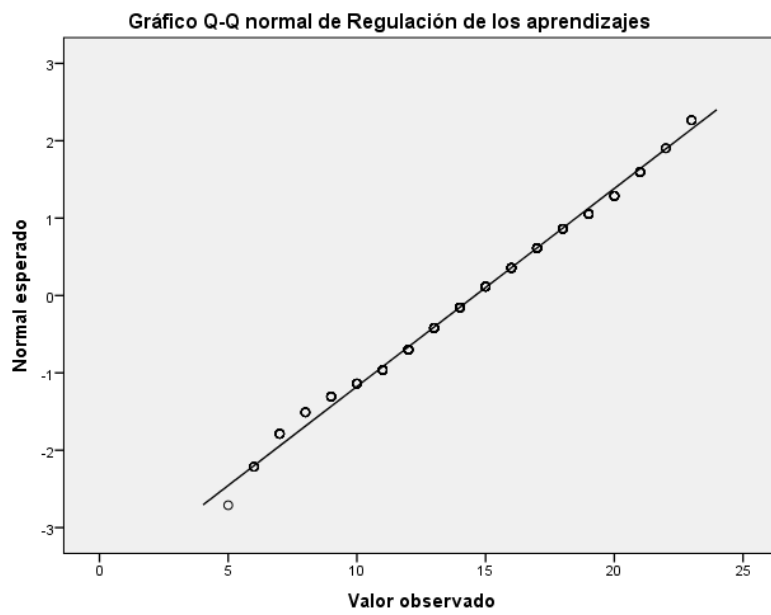
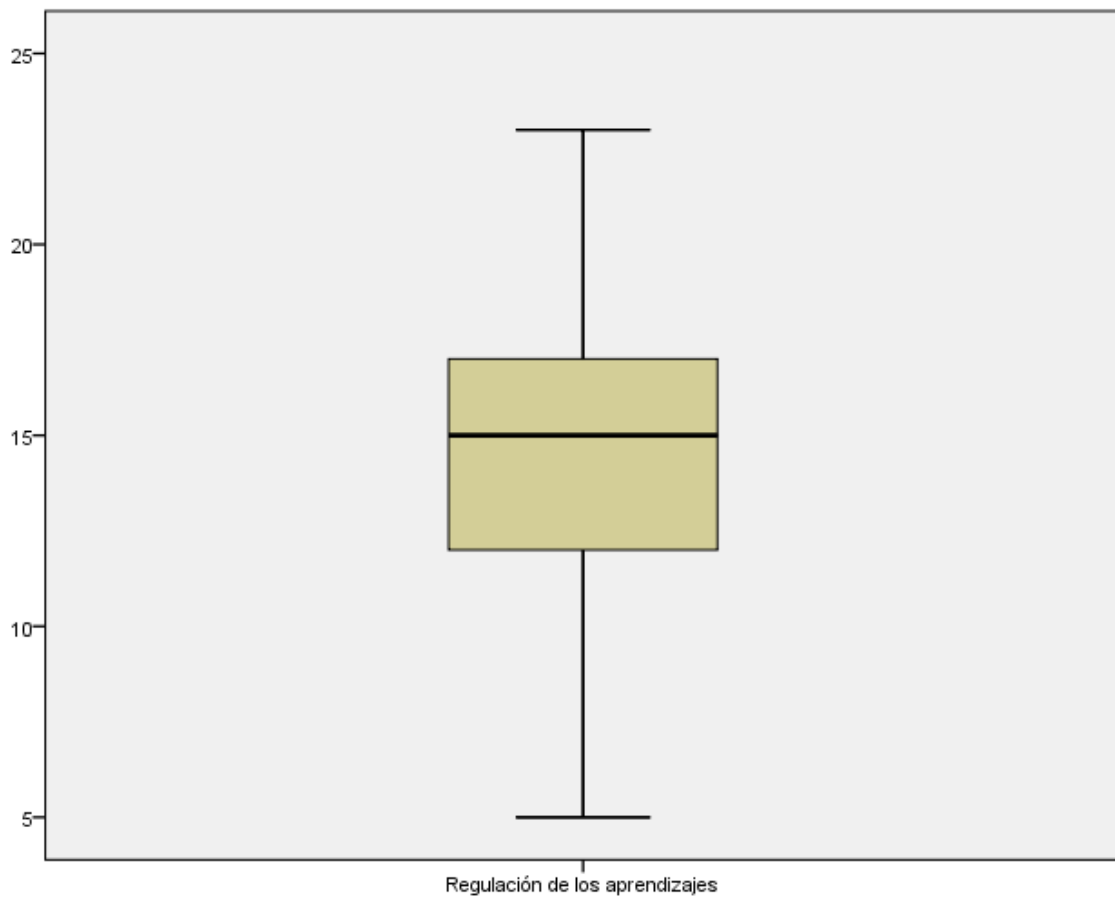
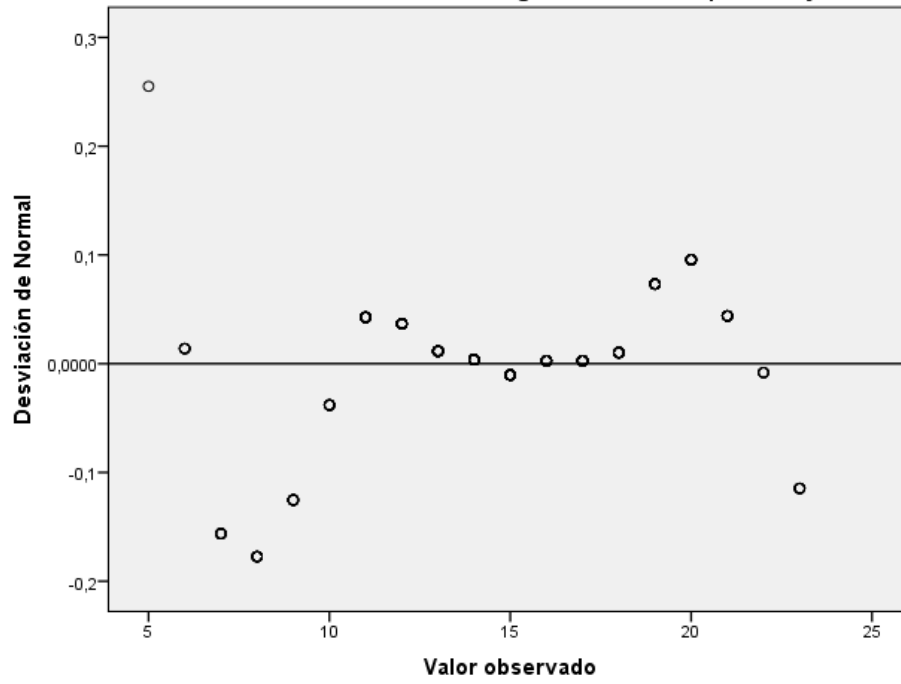


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Regulación de los aprendizajes



Inteligencia Intrapersonal

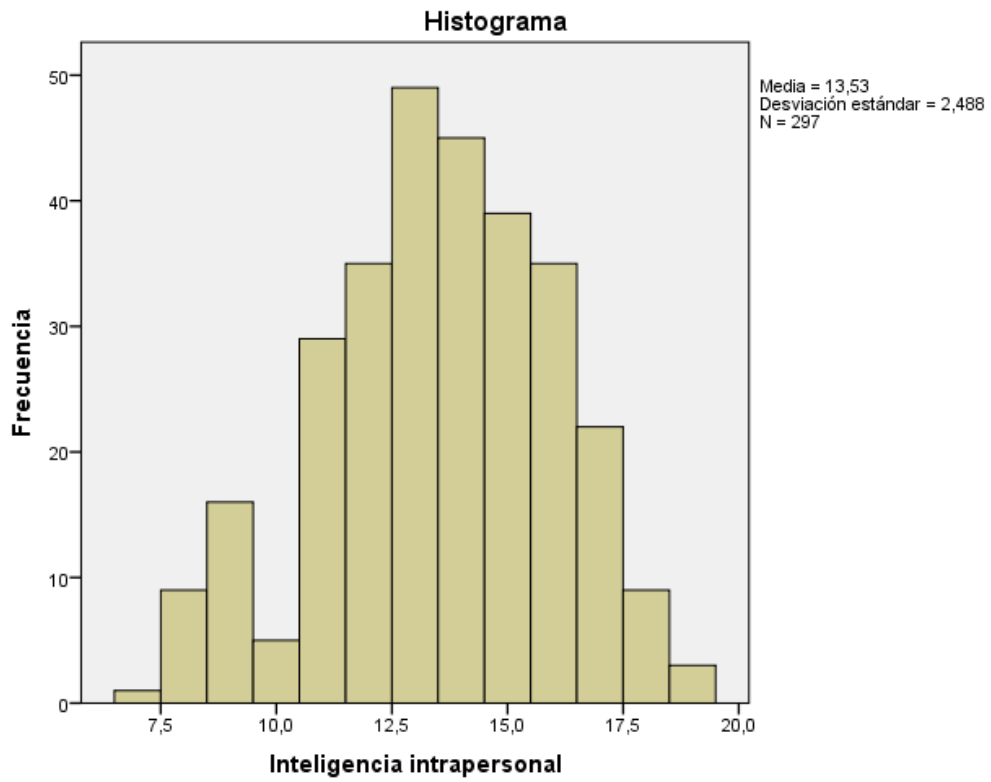


Figura 37. Inteligencia intrapersonal

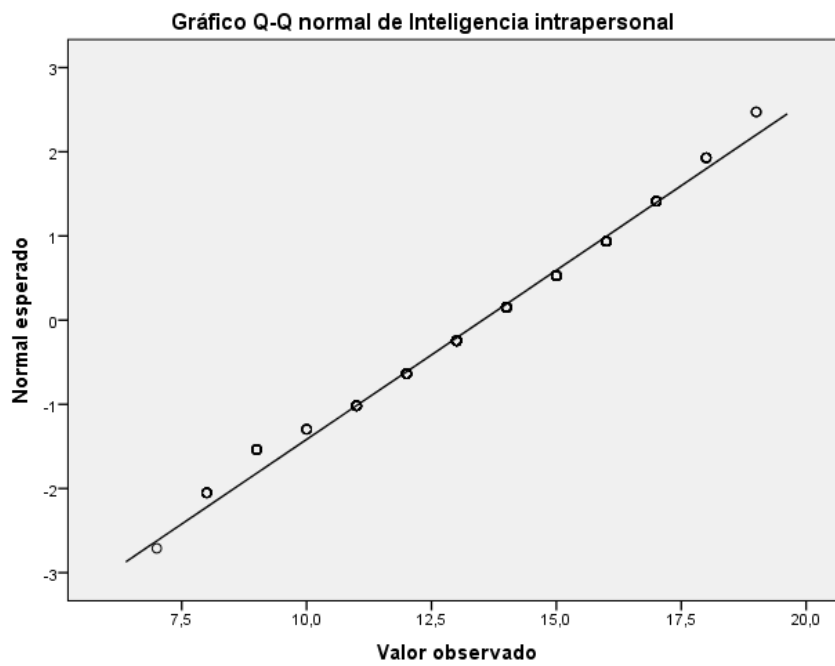
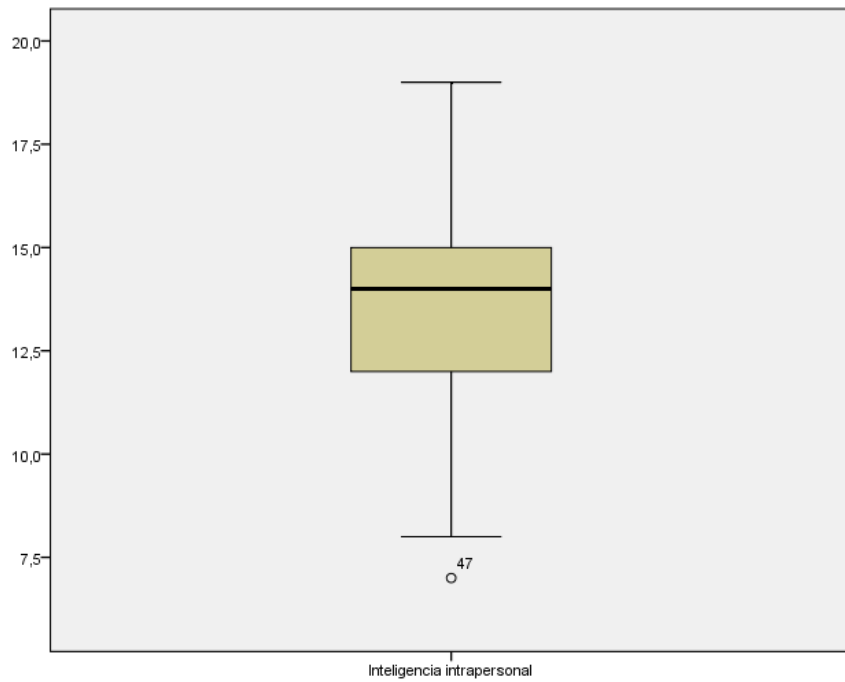
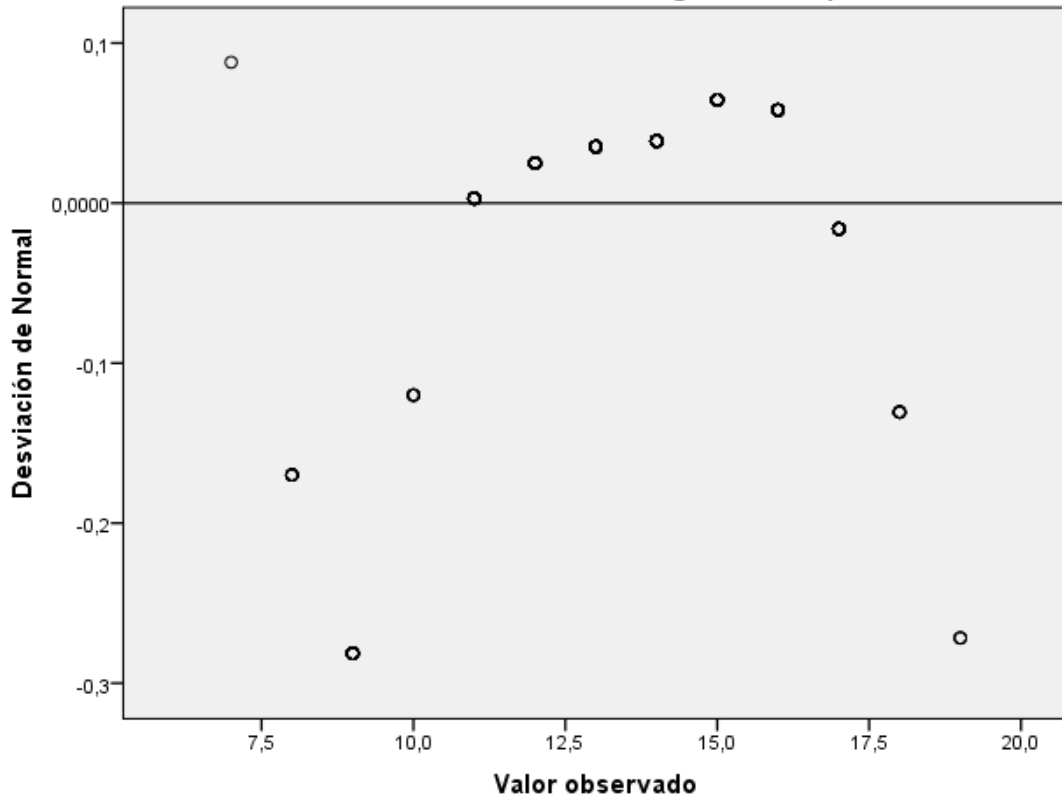


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Inteligencia intrapersonal



Inteligencia Interpersonal

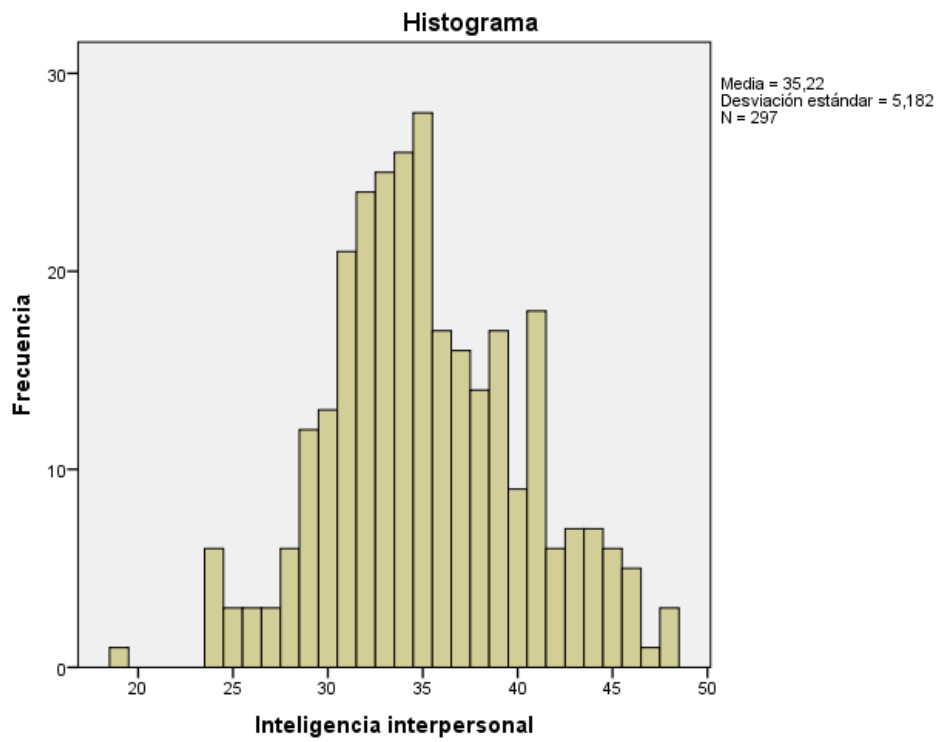
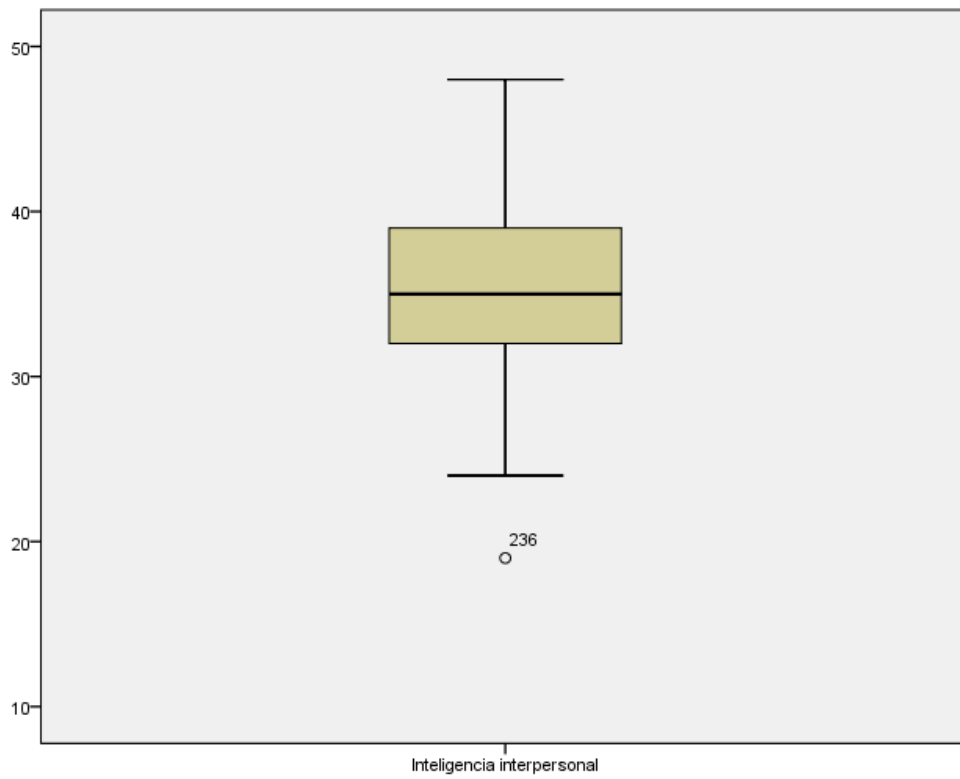
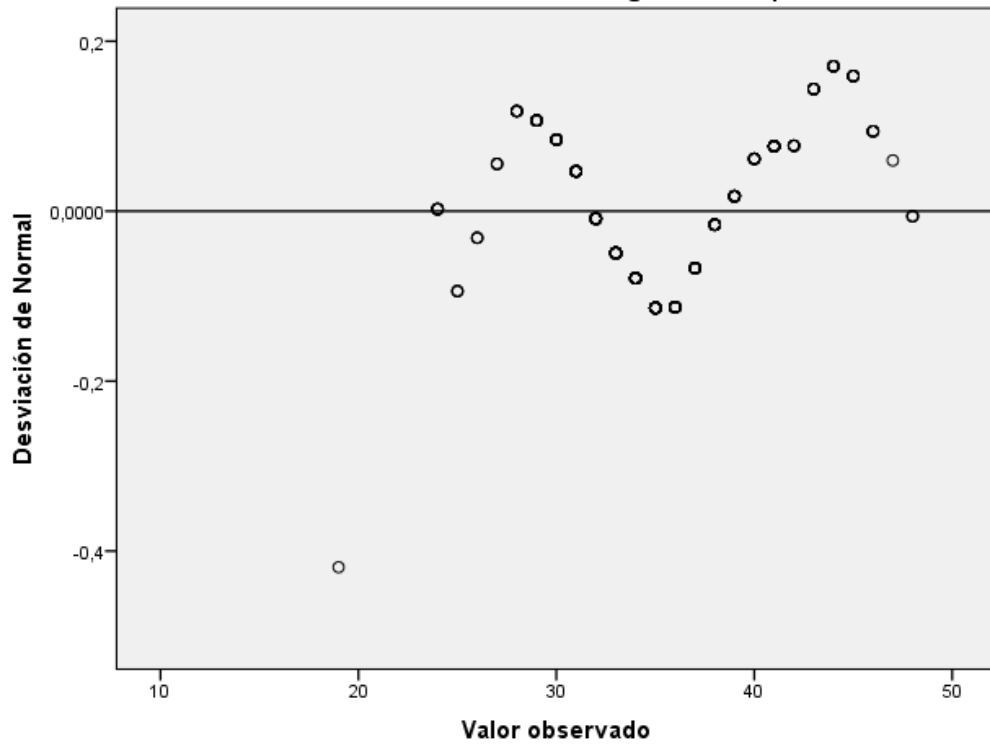


Figura 38. *Inteligencia interpersonal*



Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Inteligencia interpersonal



Adaptabilidad

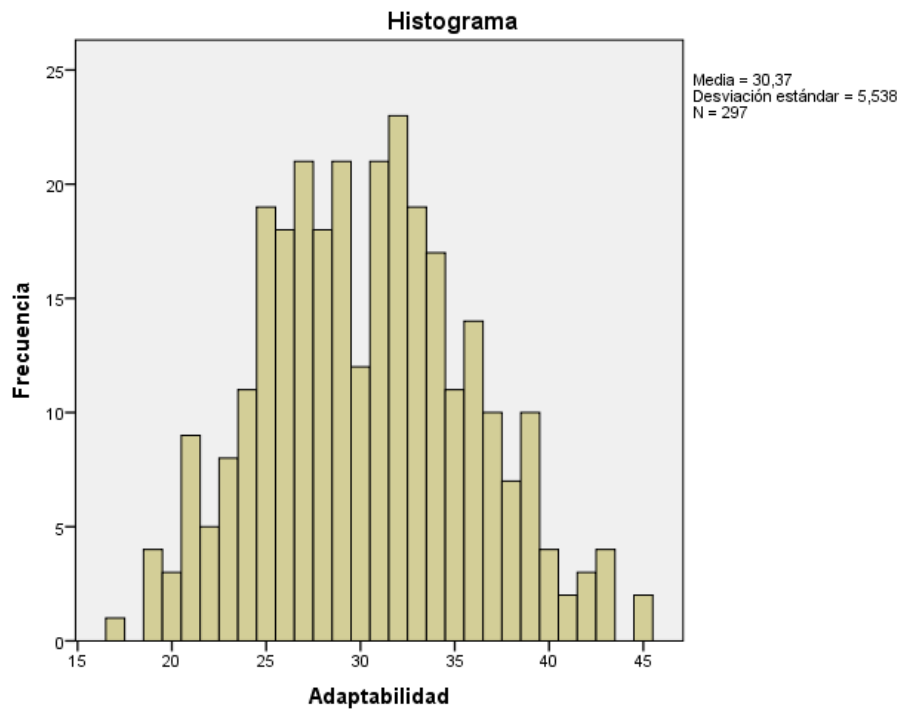
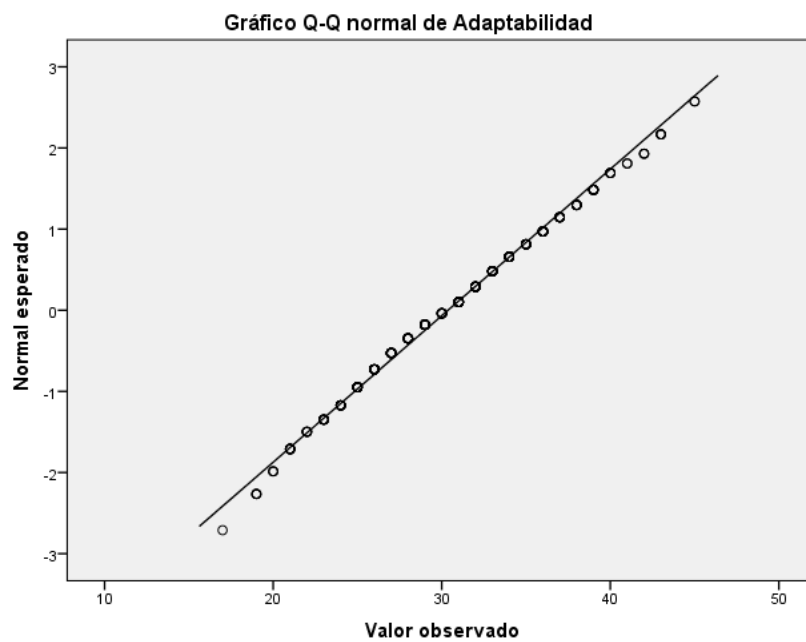
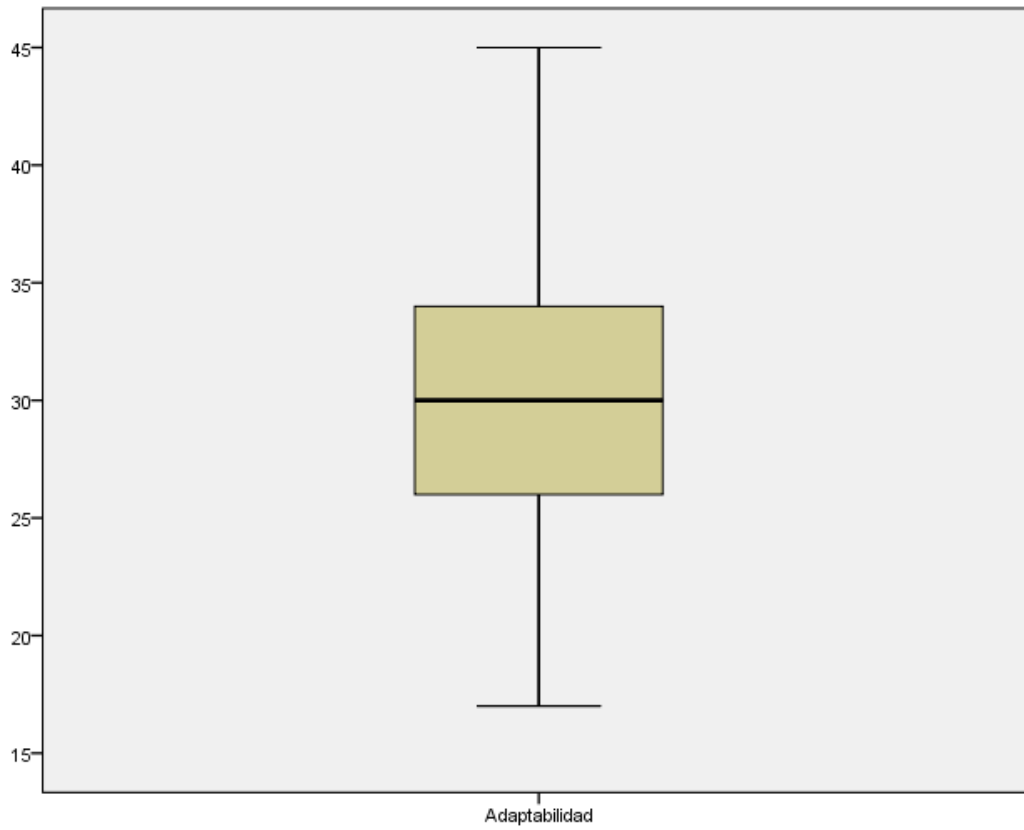
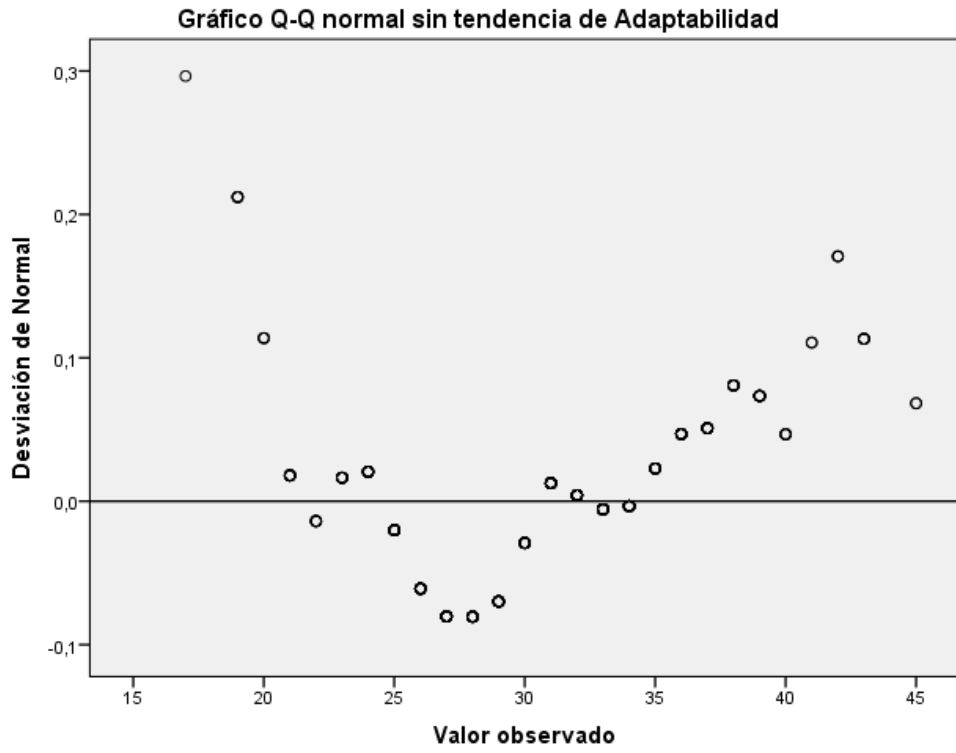


Figura 39. Adaptabilidad





Manejo del Estrés

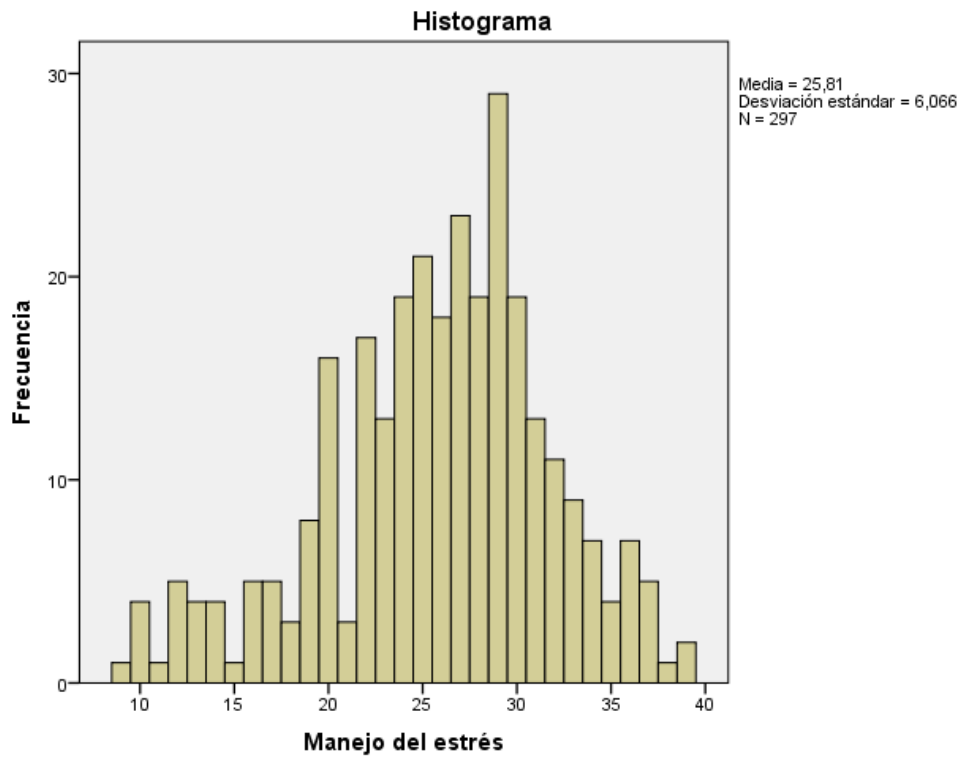
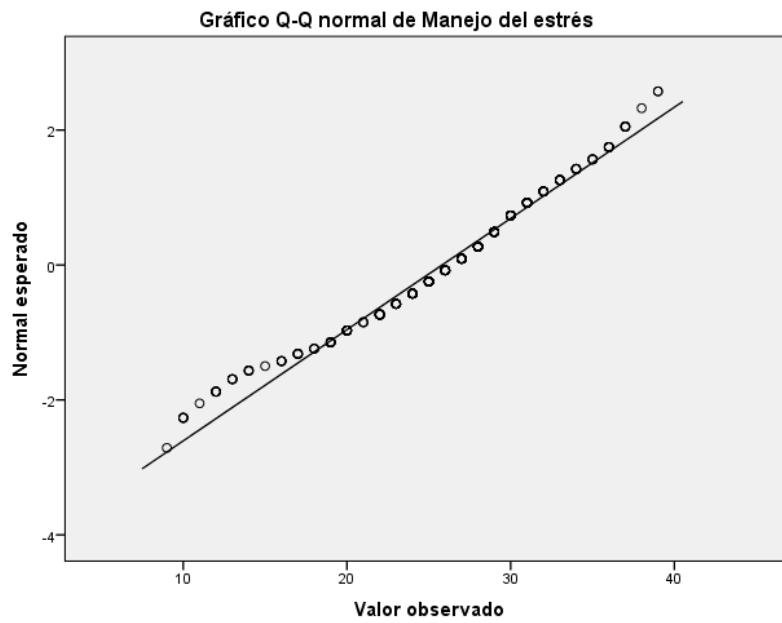
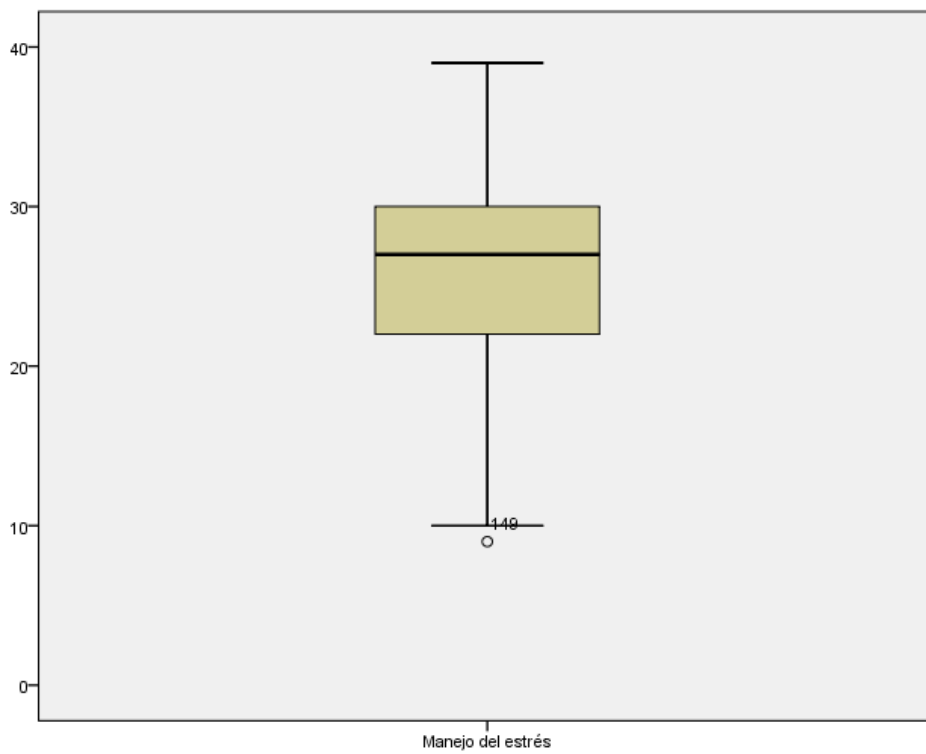
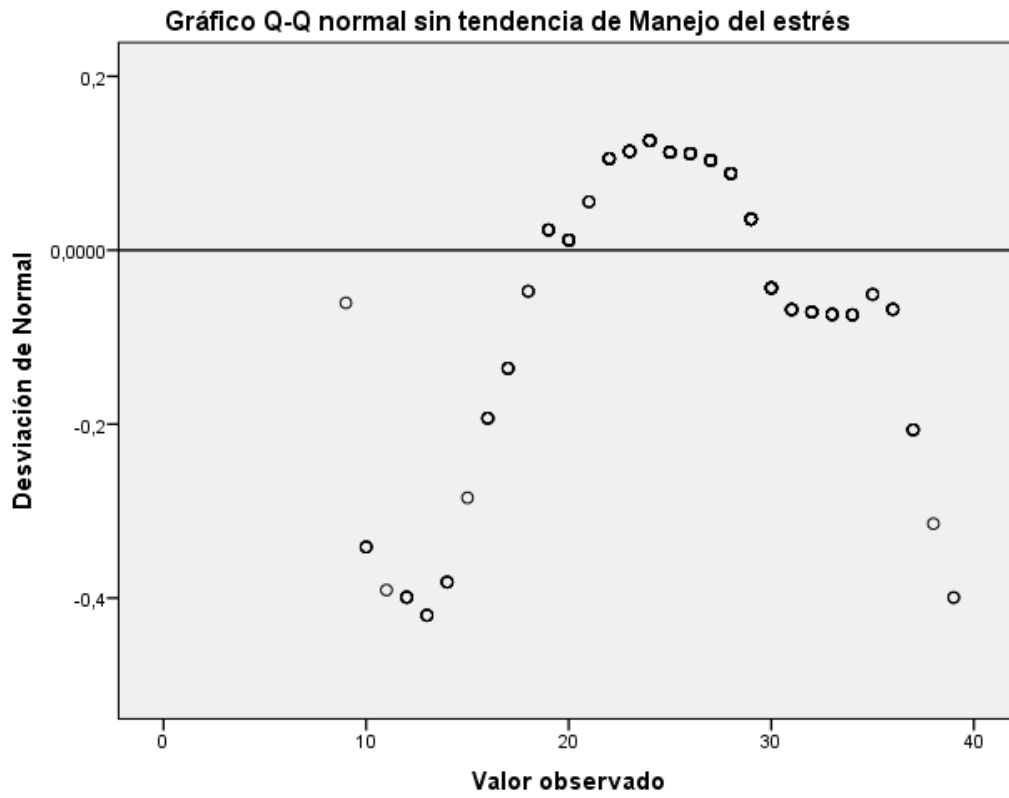


Figura 40. Manejo estrés





Estado de Ánimo

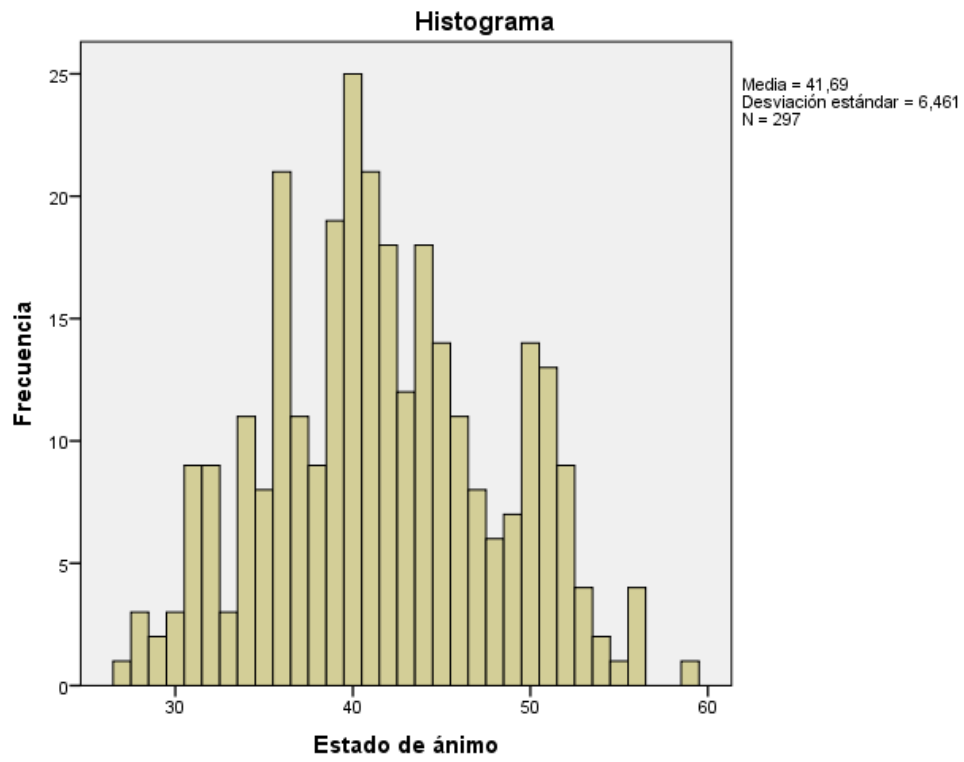
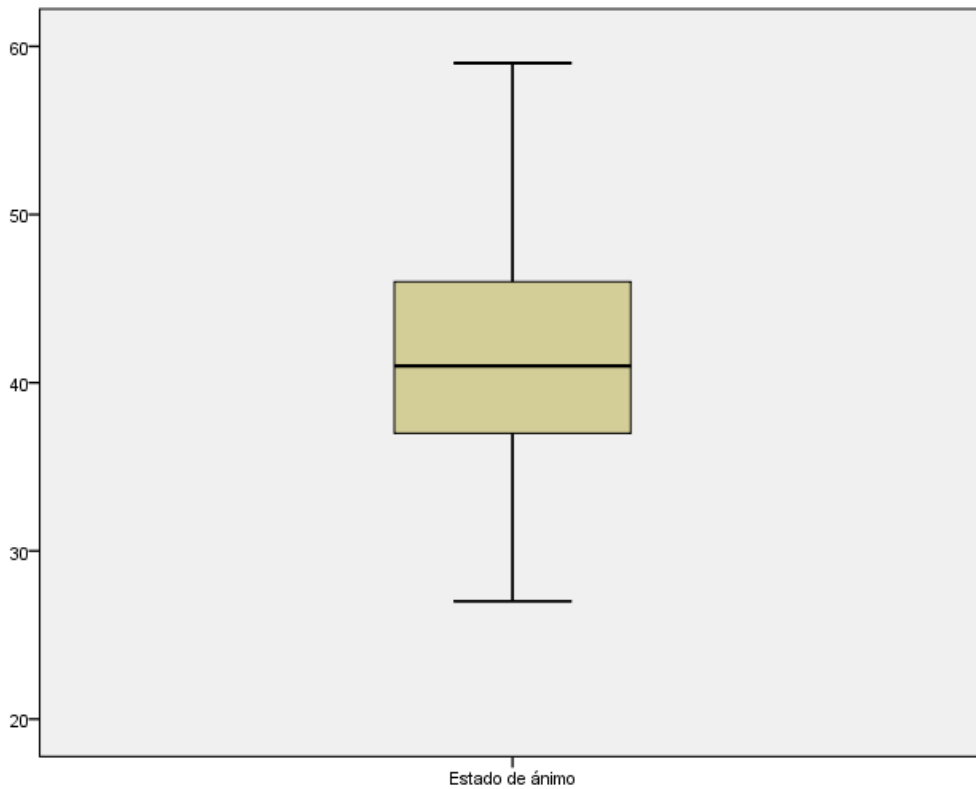
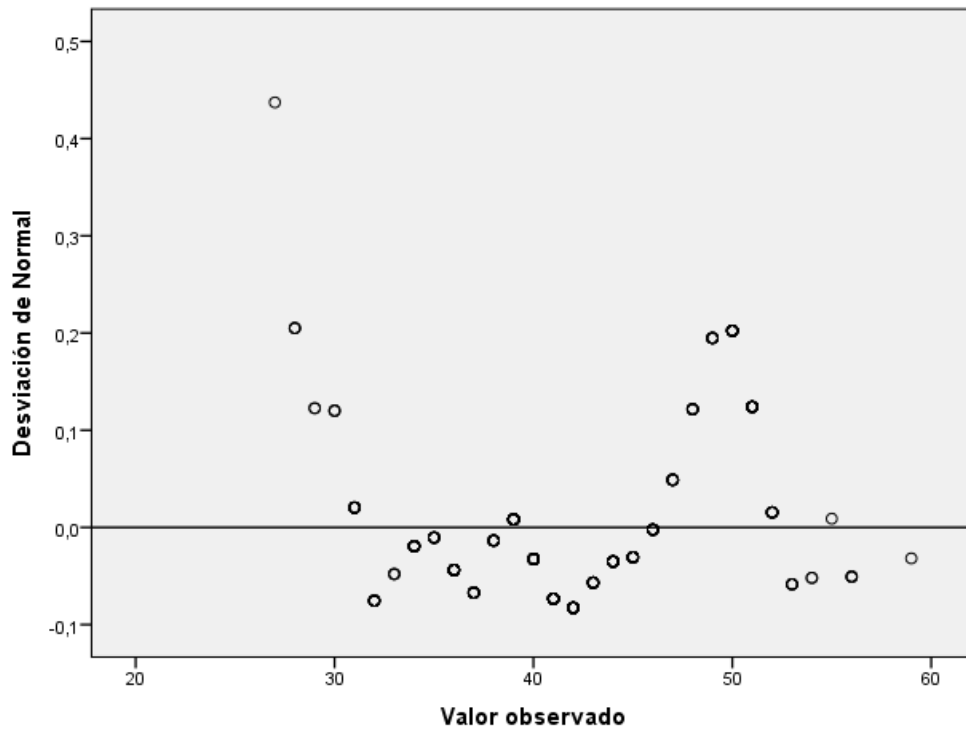


Figura 41. Estado ánimo



Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Estado de ánimo



Promedio de Inglés

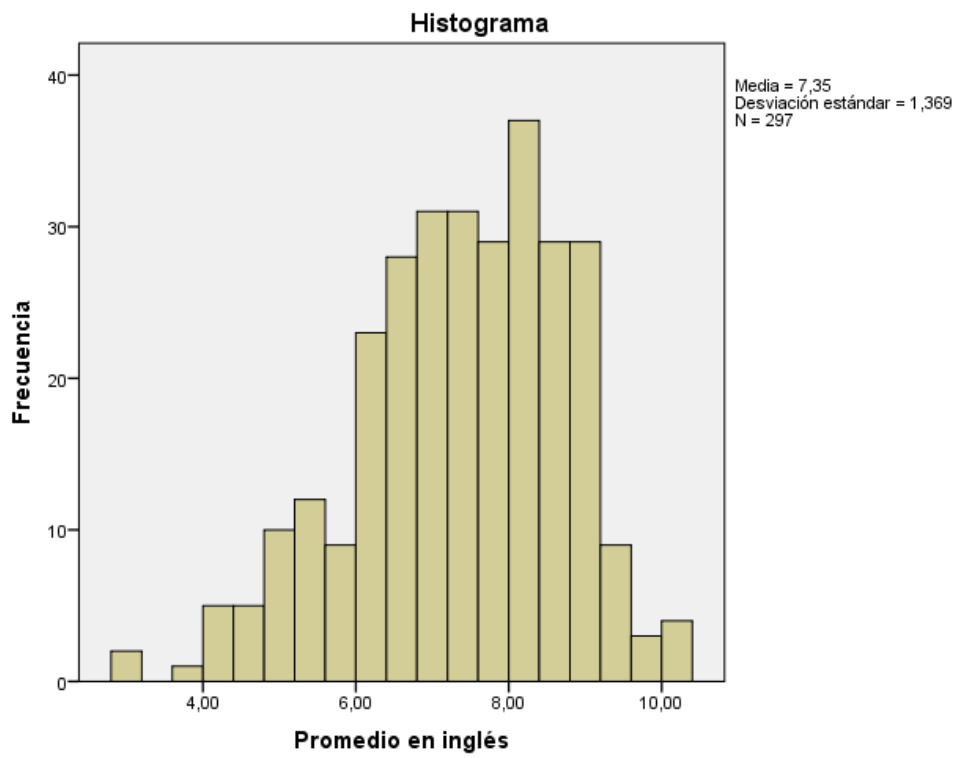
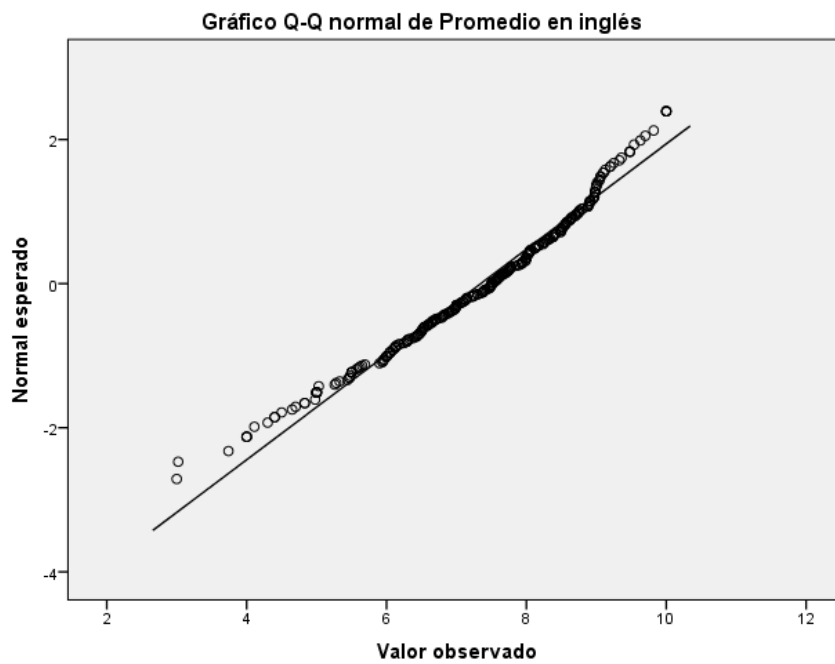
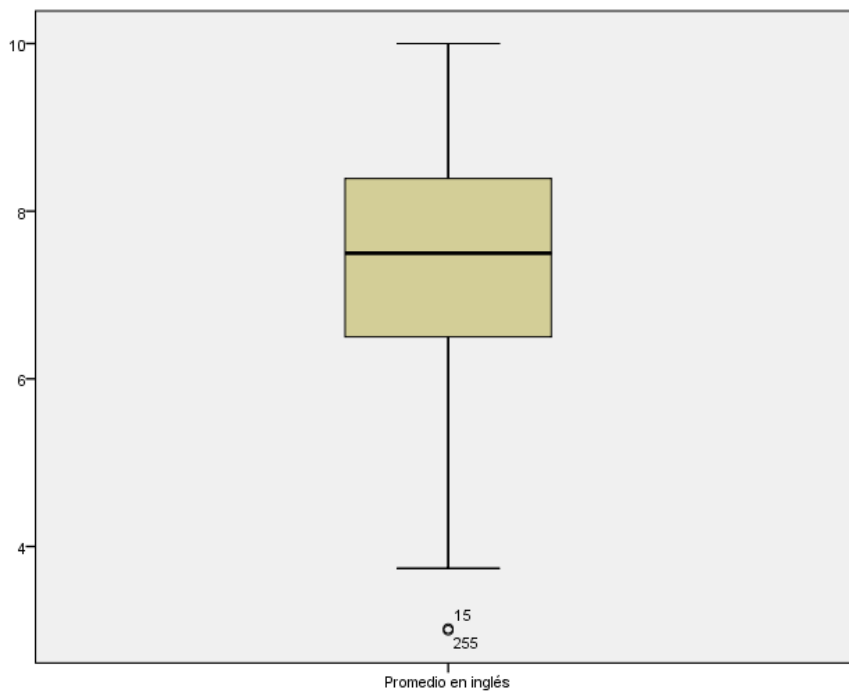
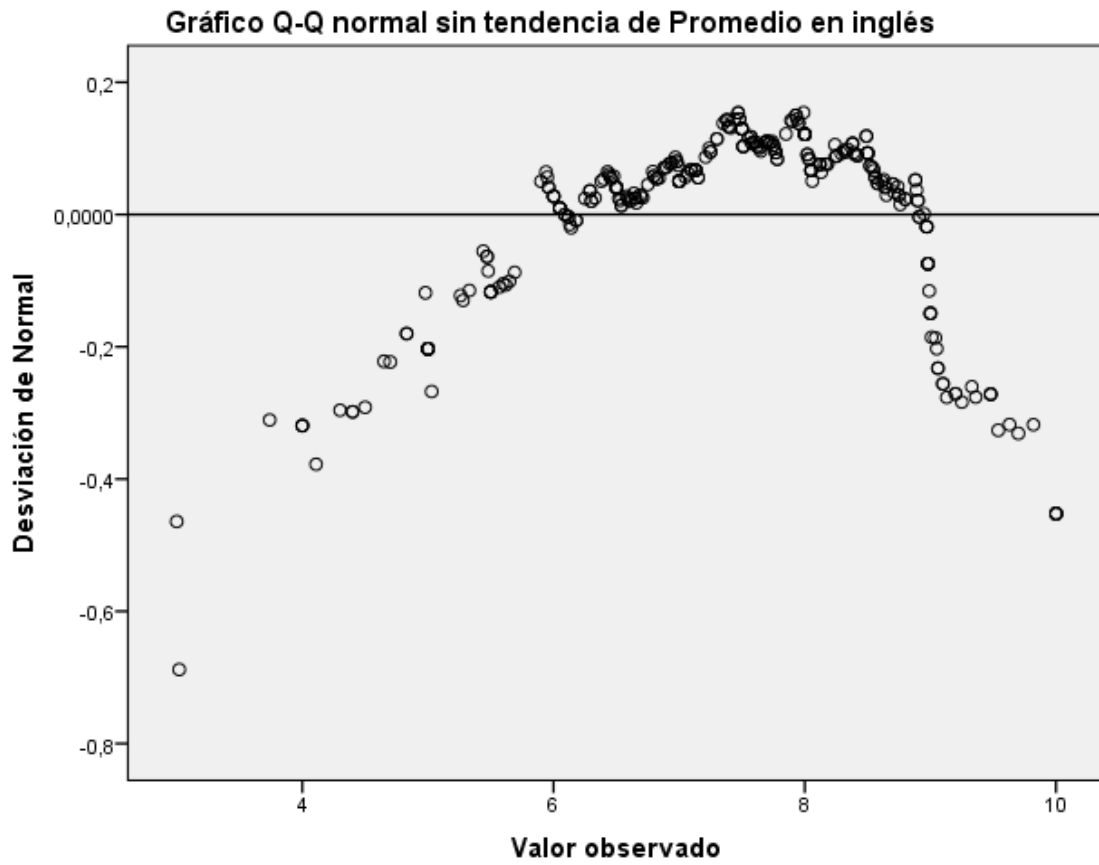


Figura 42. Promedio ingles





Promedio Lengua y Literatura

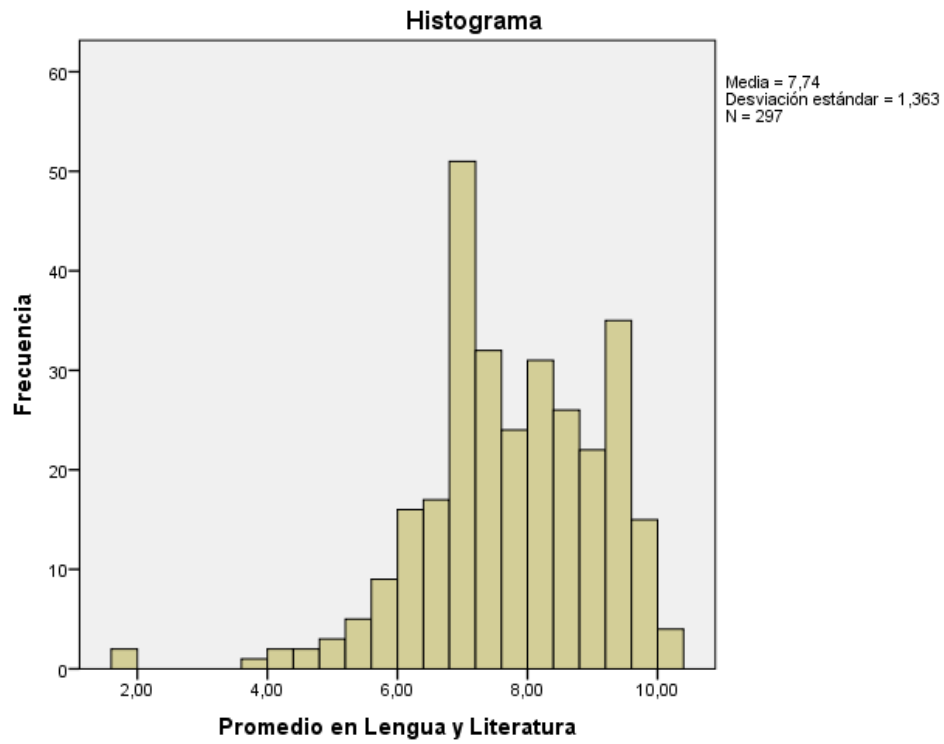


Figura 43. Promedio Lengua y Literatura

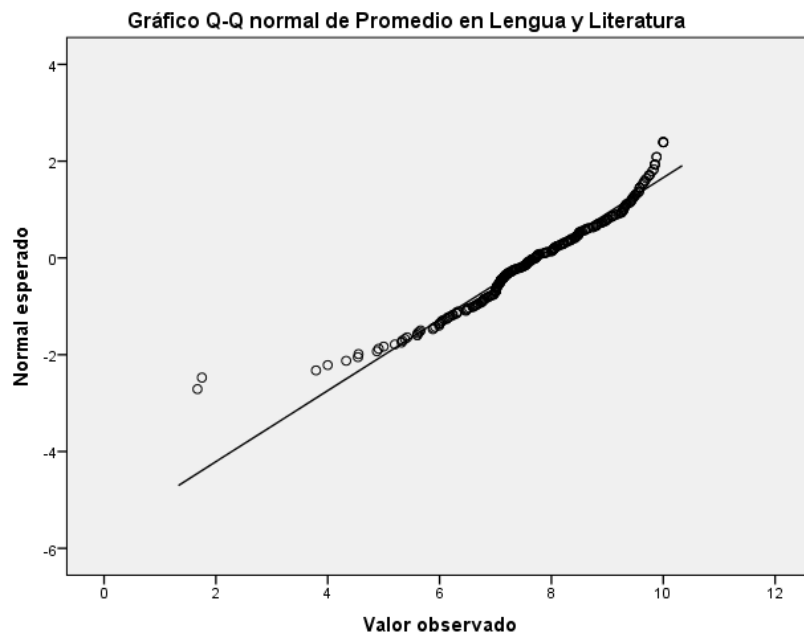
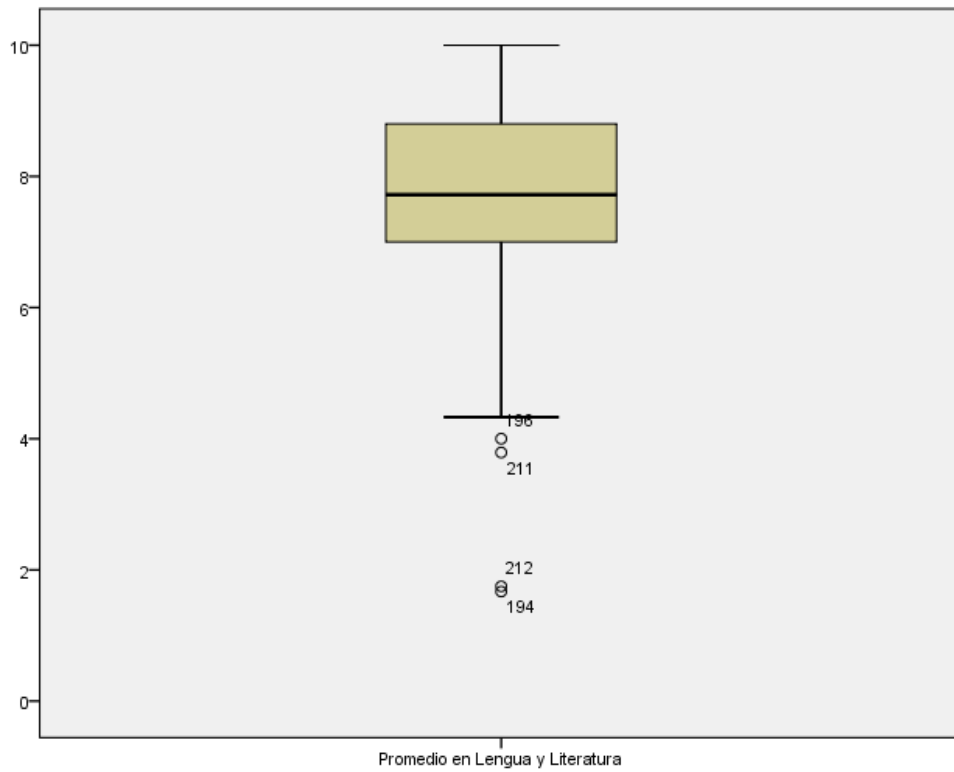
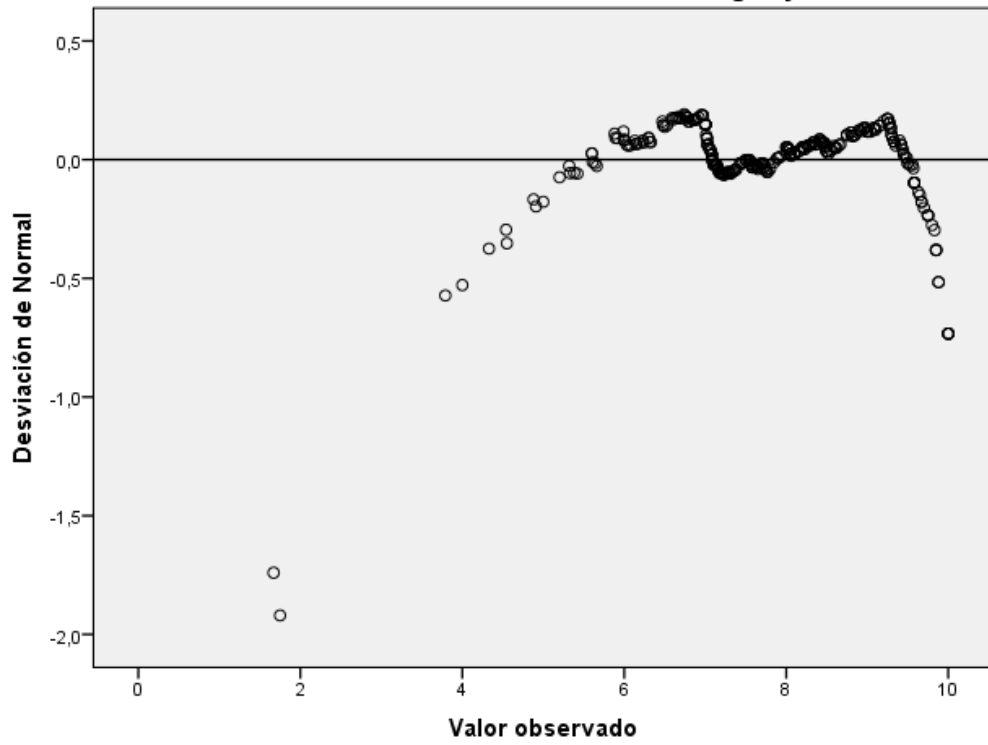


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Promedio en Lengua y Literatura



Promedio Matemática

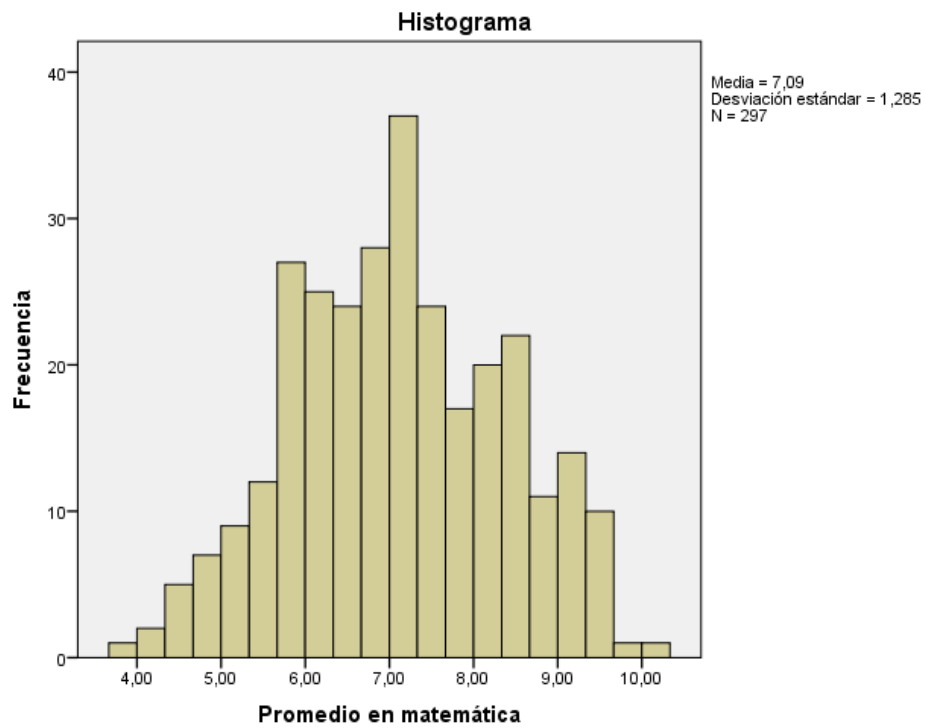


Figura 44. Promedio Matemática

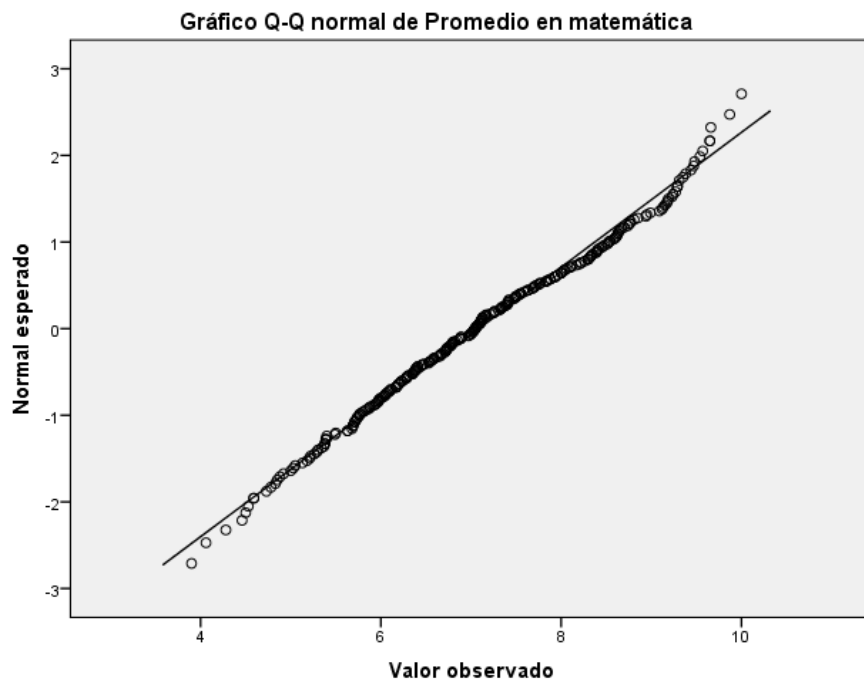
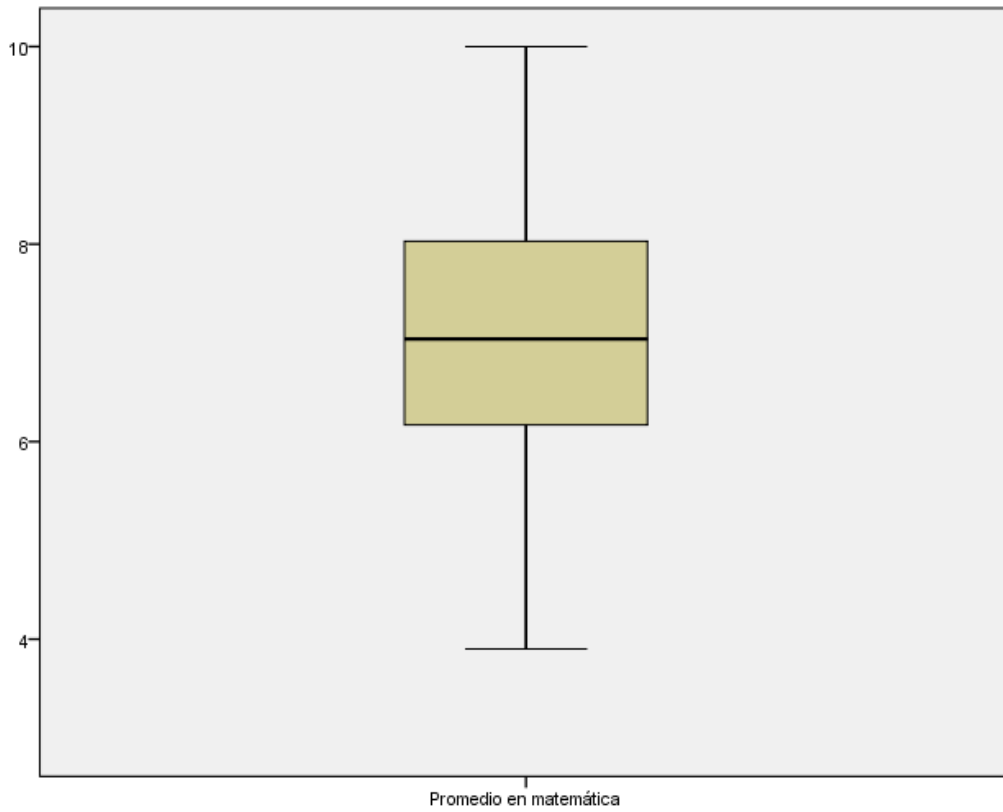
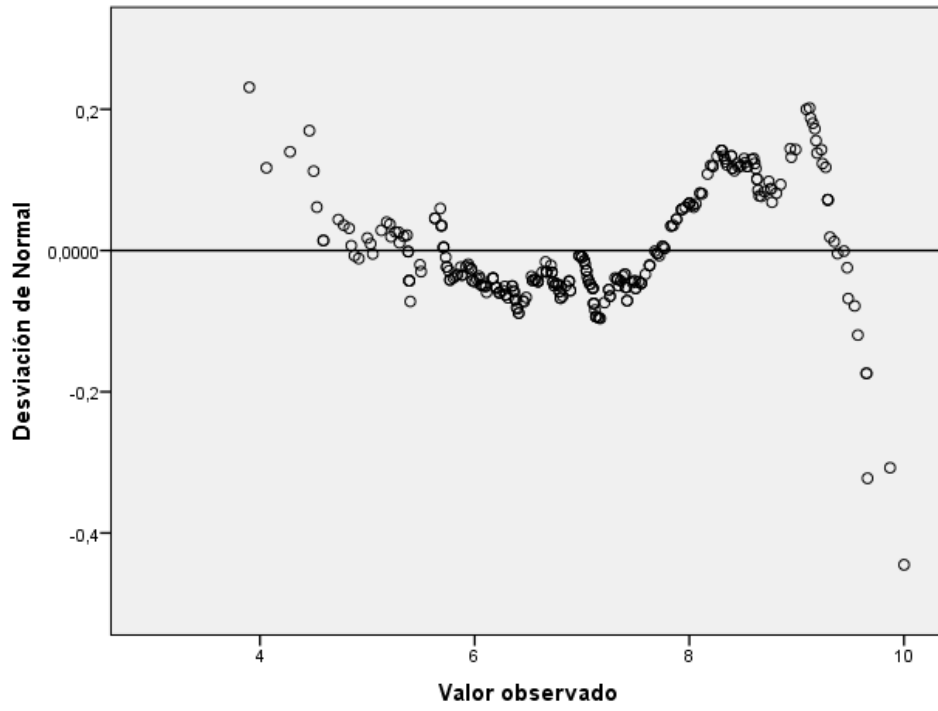


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de Promedio en matemática



2Motivación

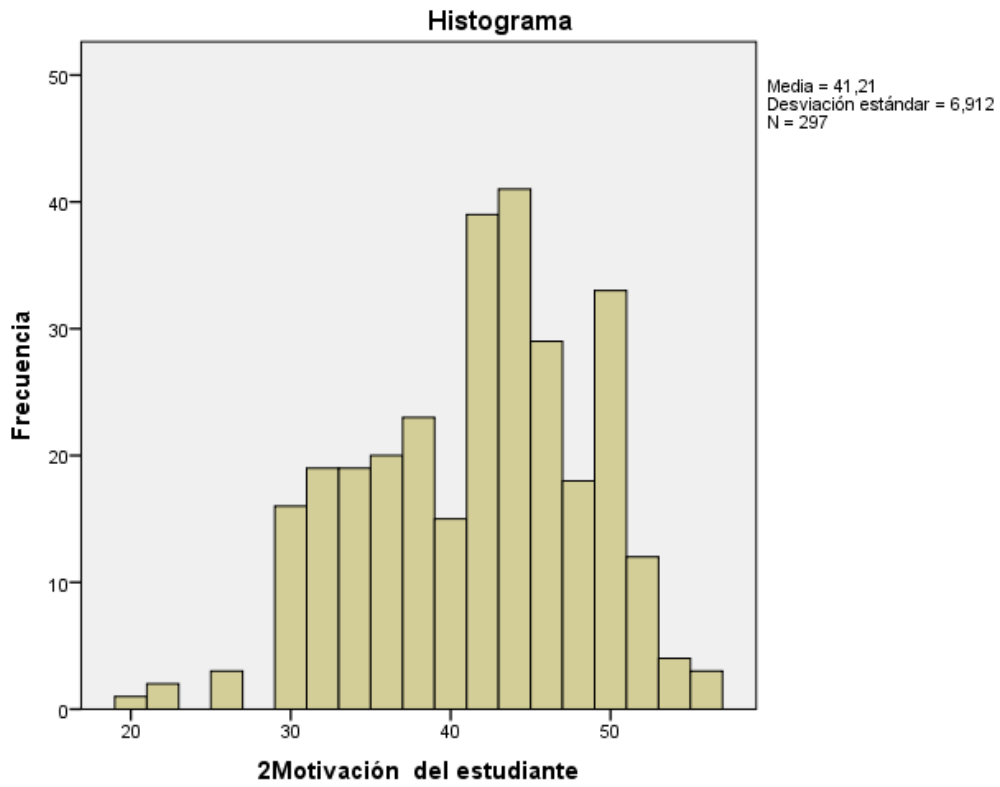
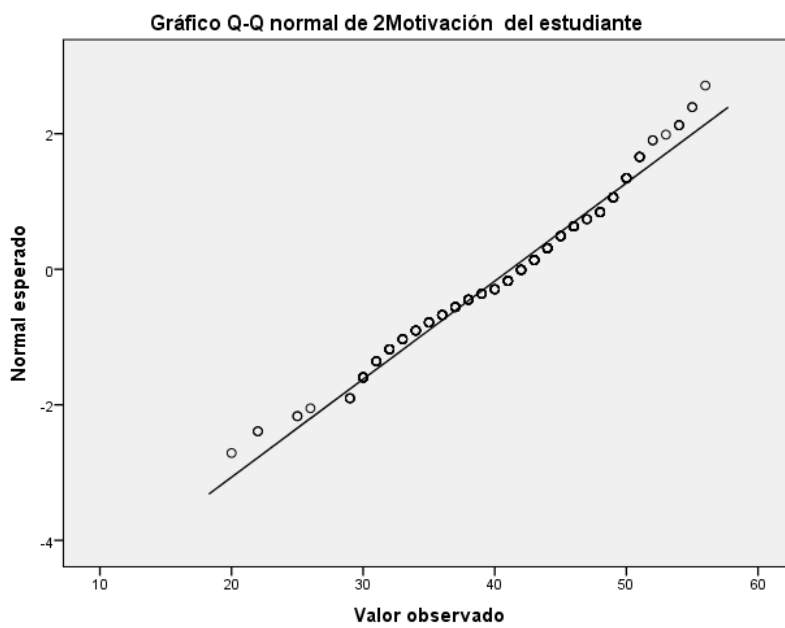
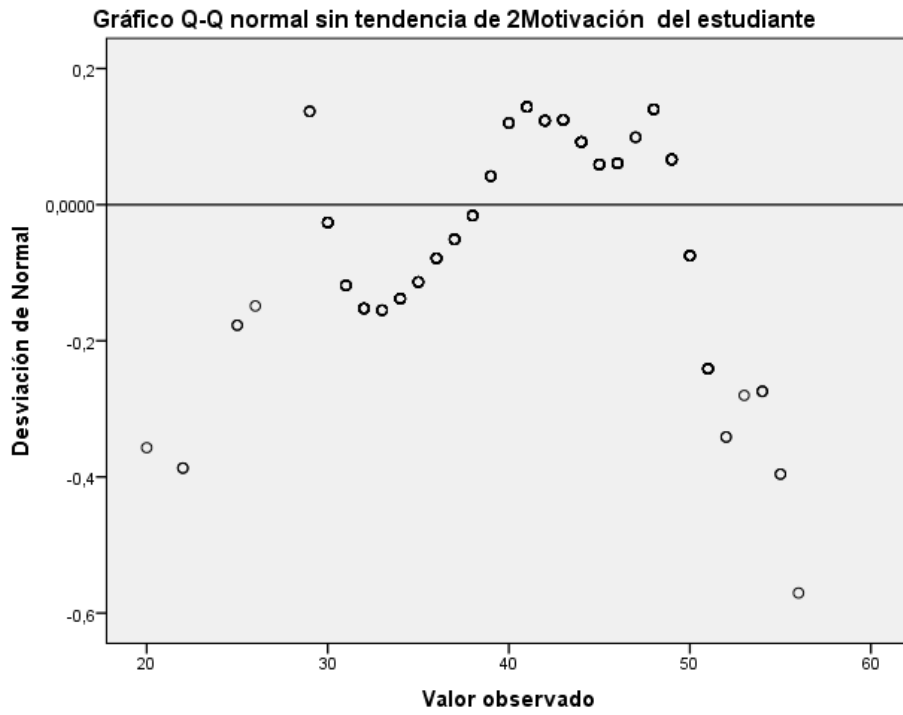


Figura 45. Motivación 2





2Actitud

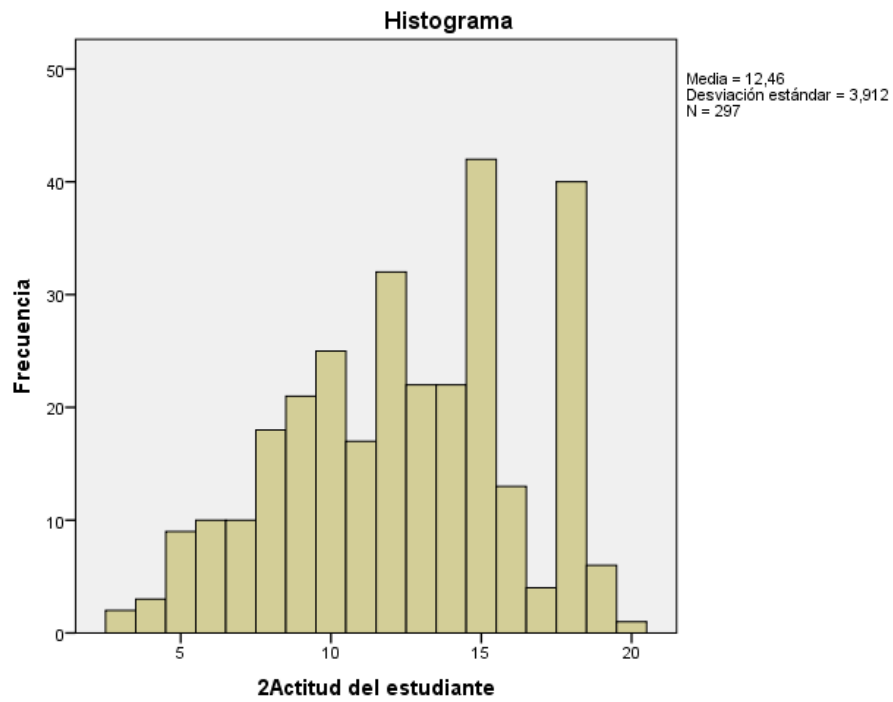


Figura 46. Actitud 2

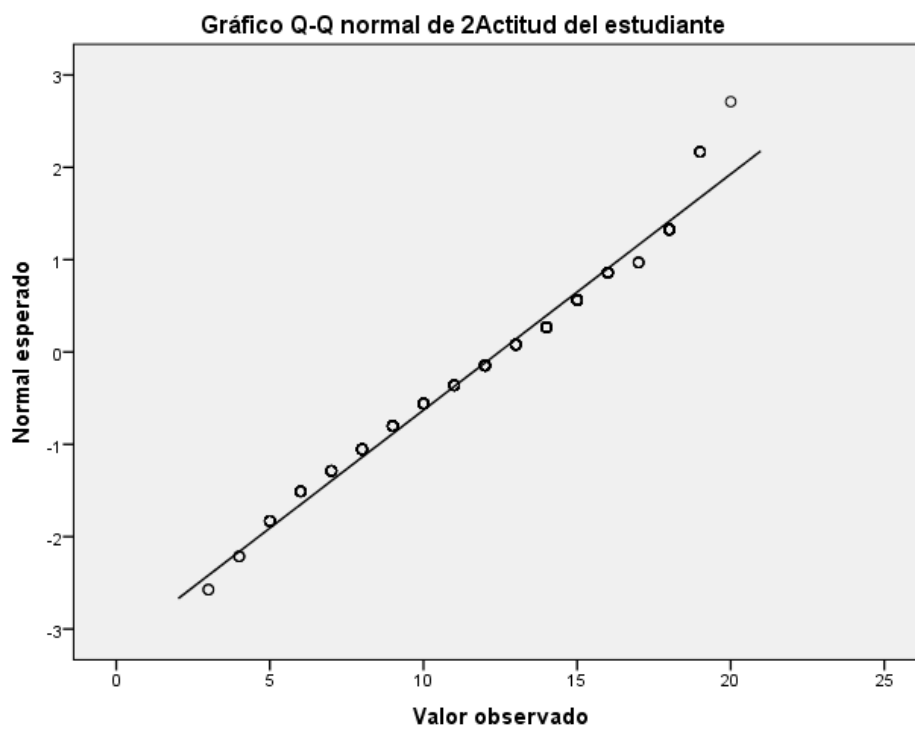
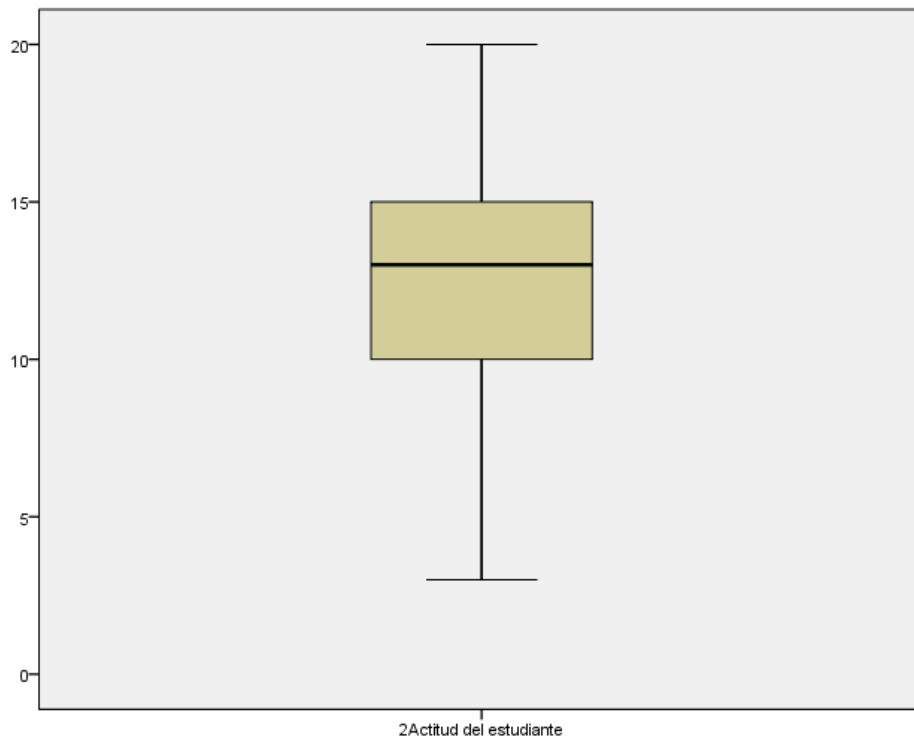
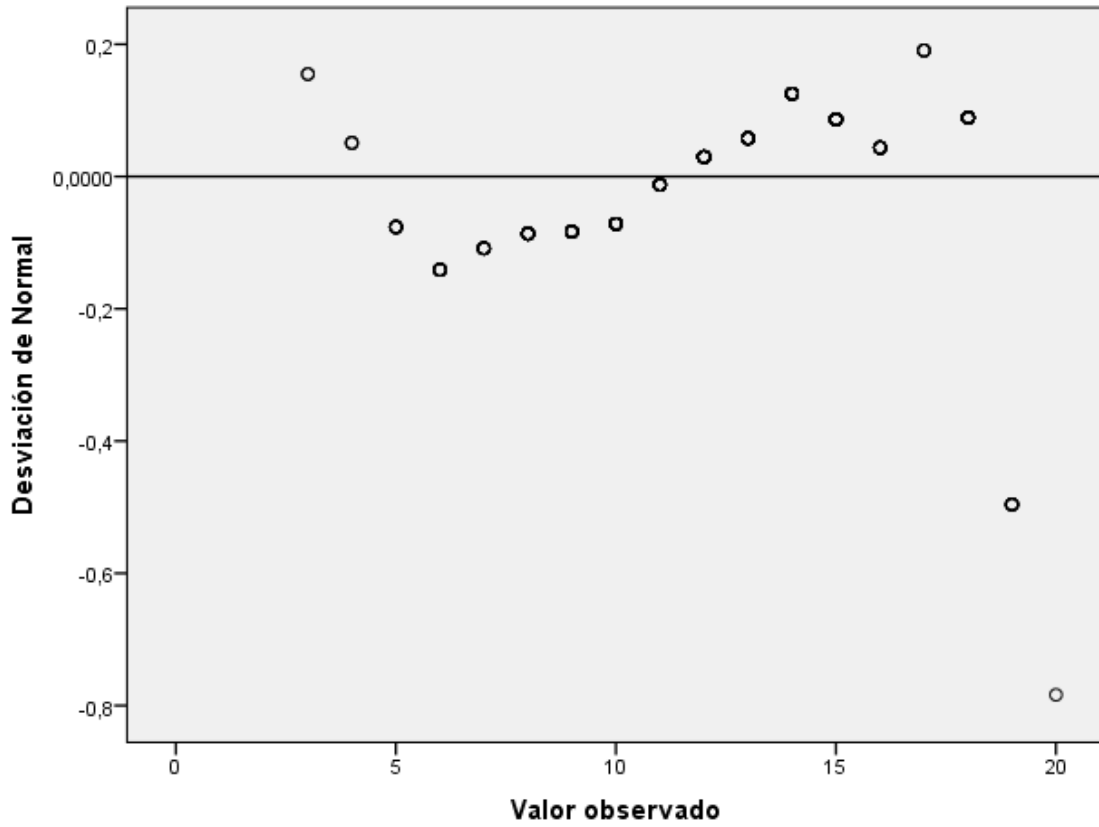


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de 2Actitud del estudiante



2Control emocional

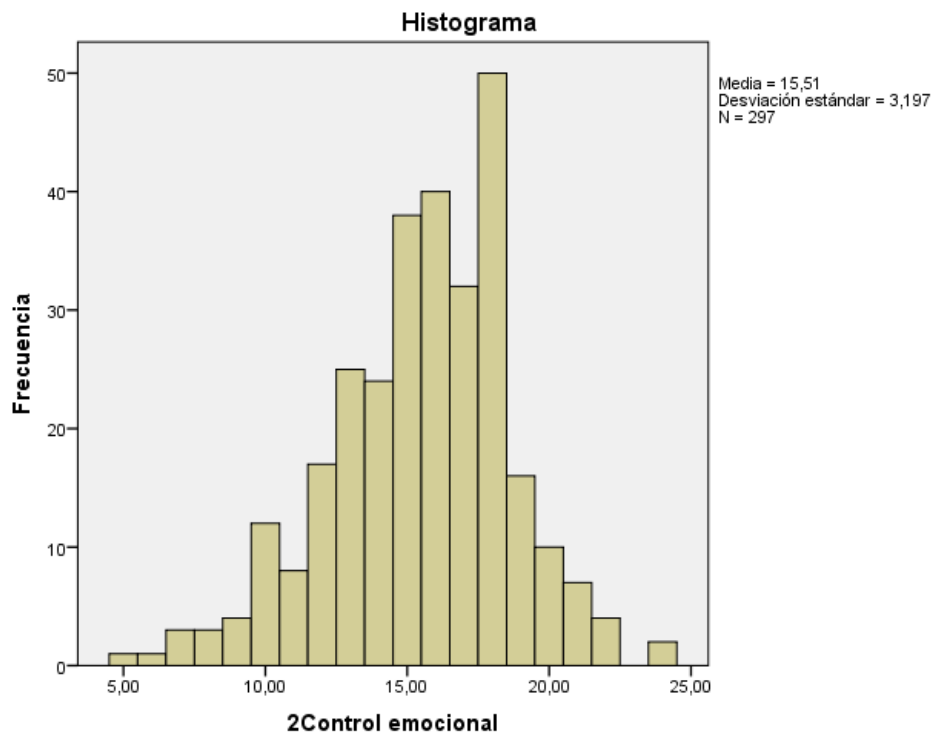


Figura 47. Control emocional 2

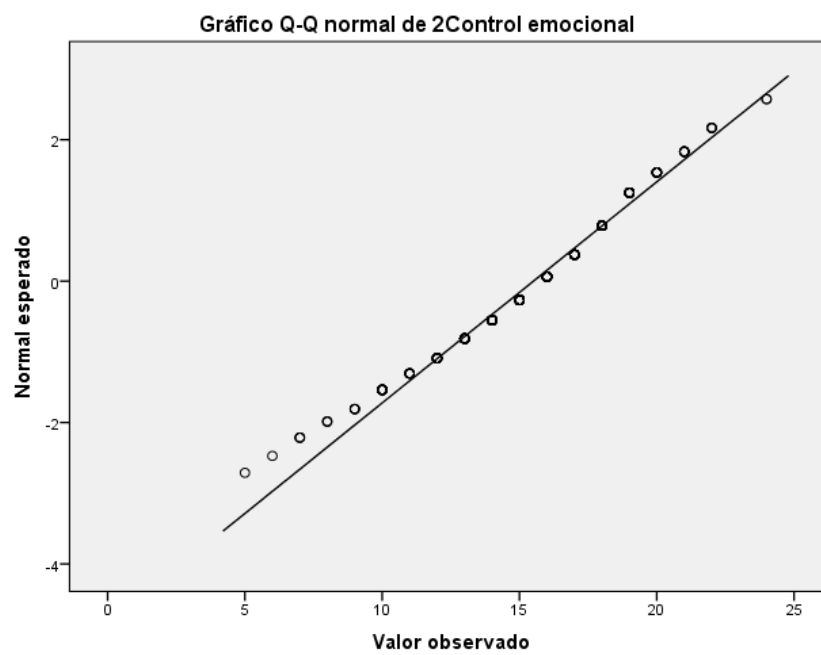
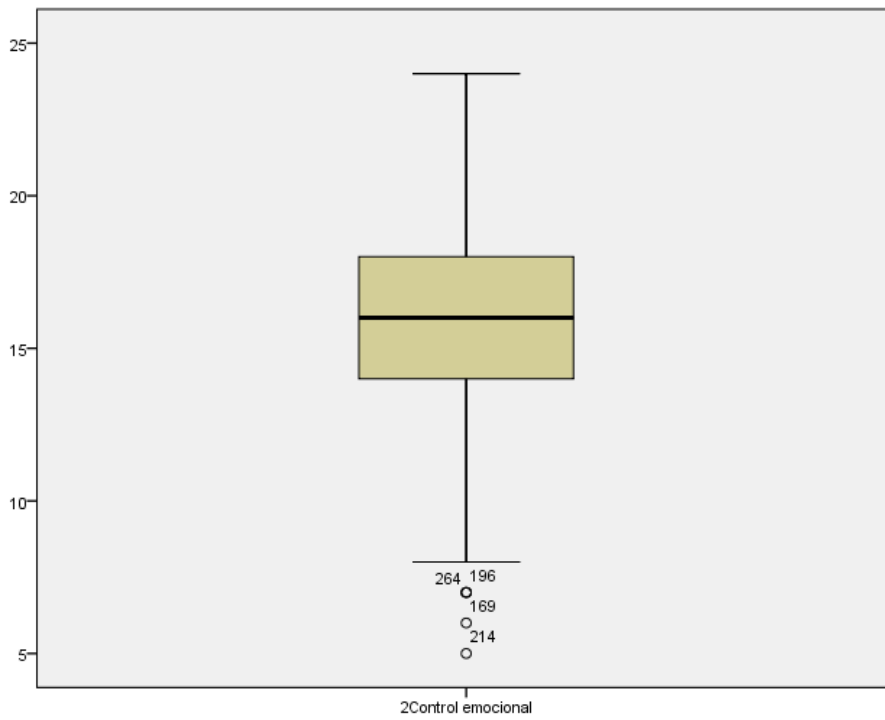
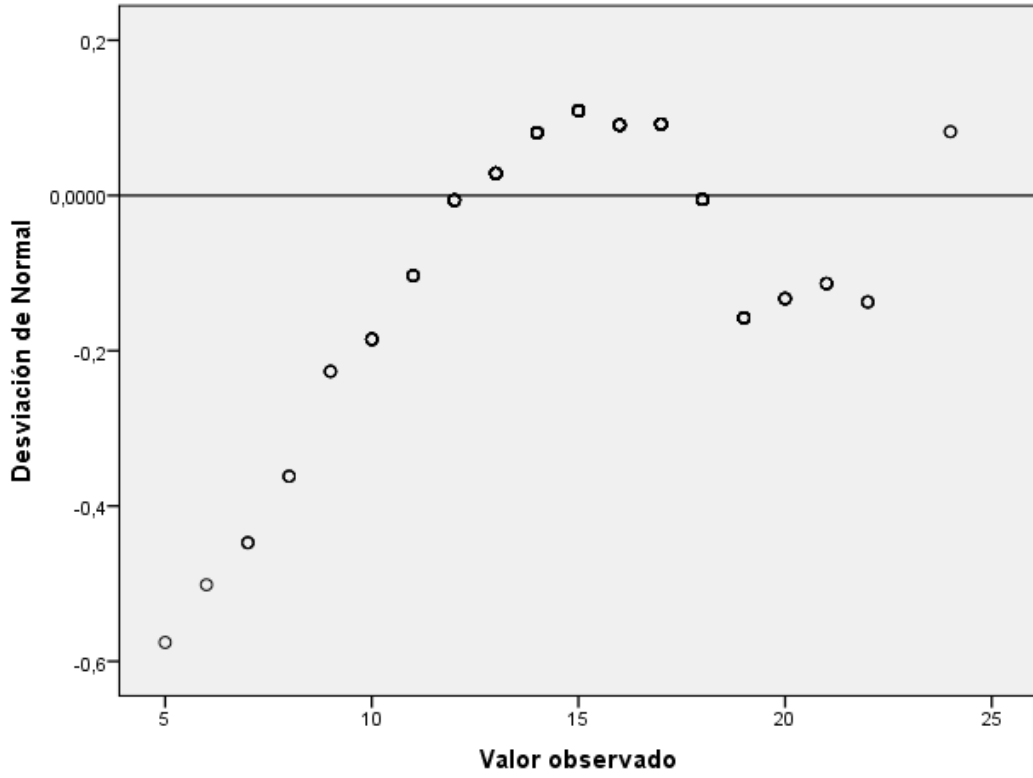


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de 2Control emocional



2Elaboración

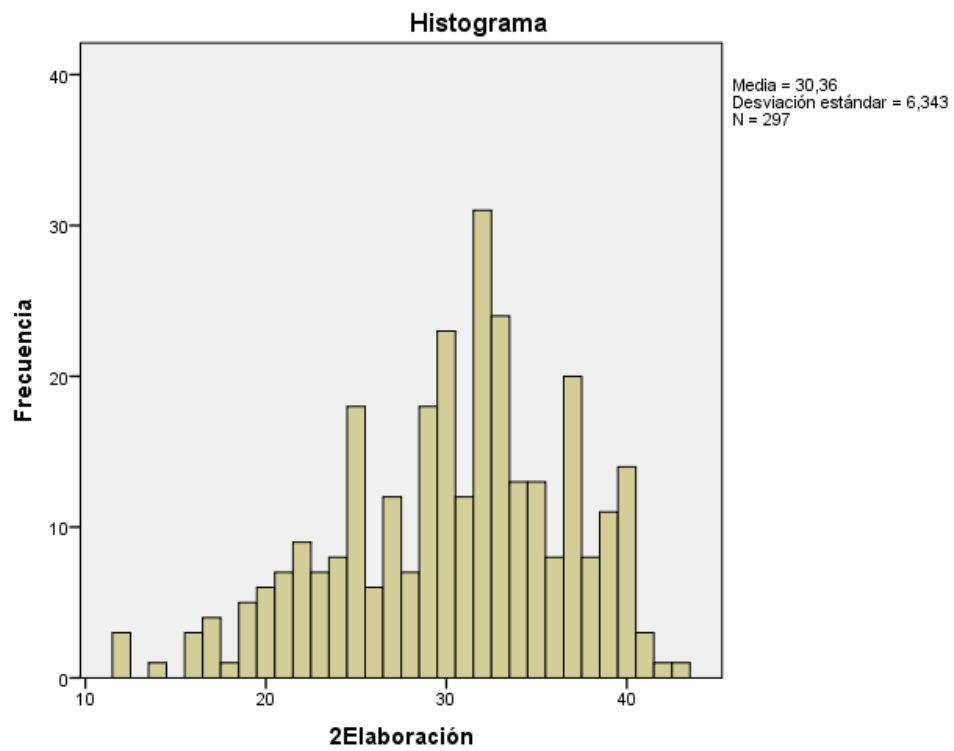
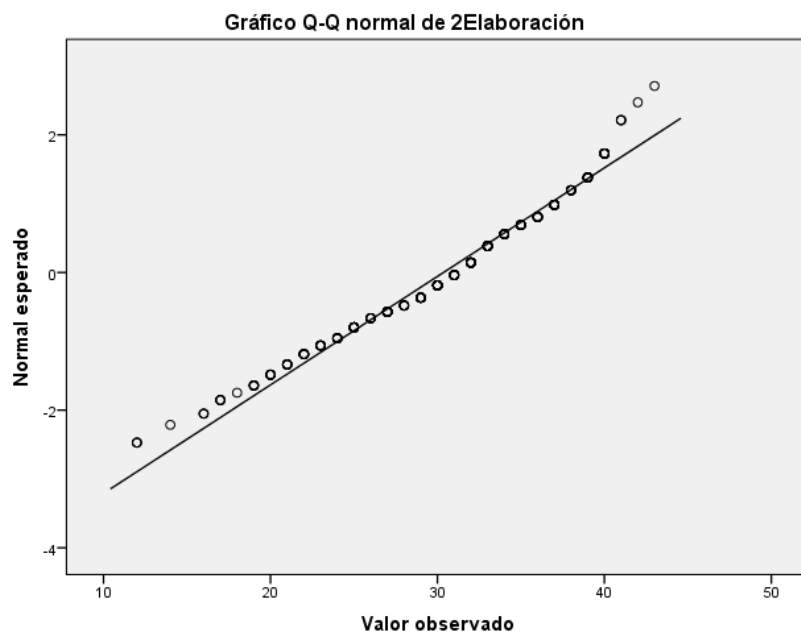
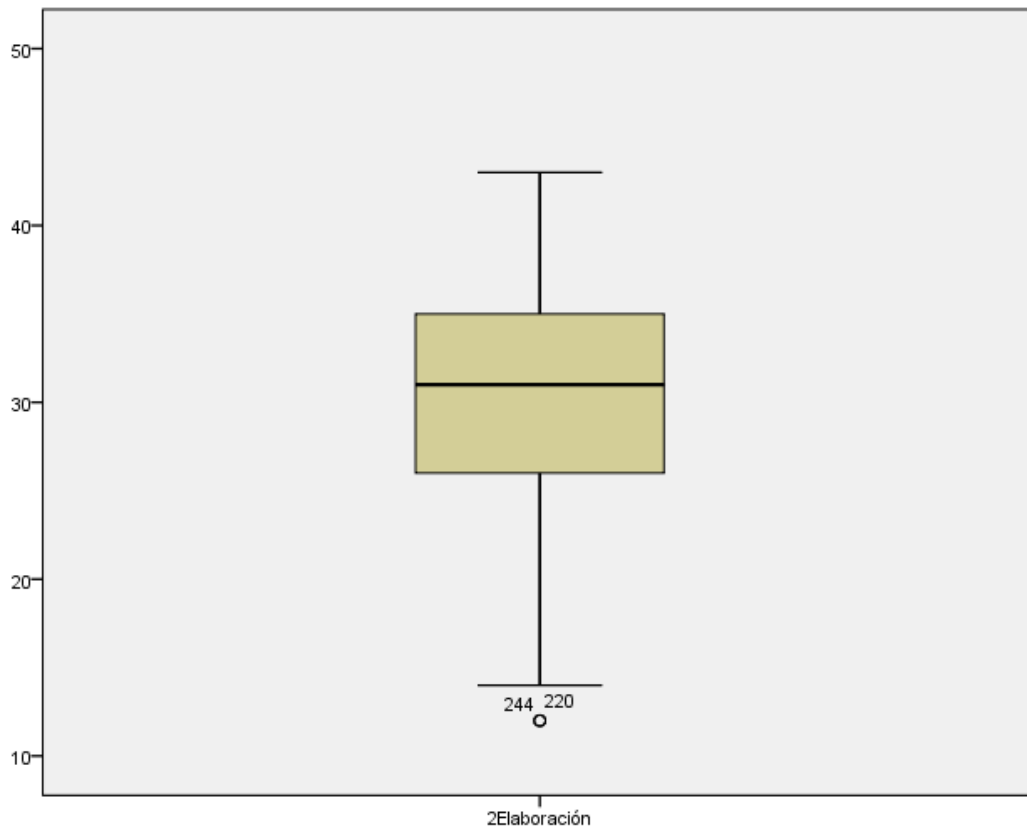
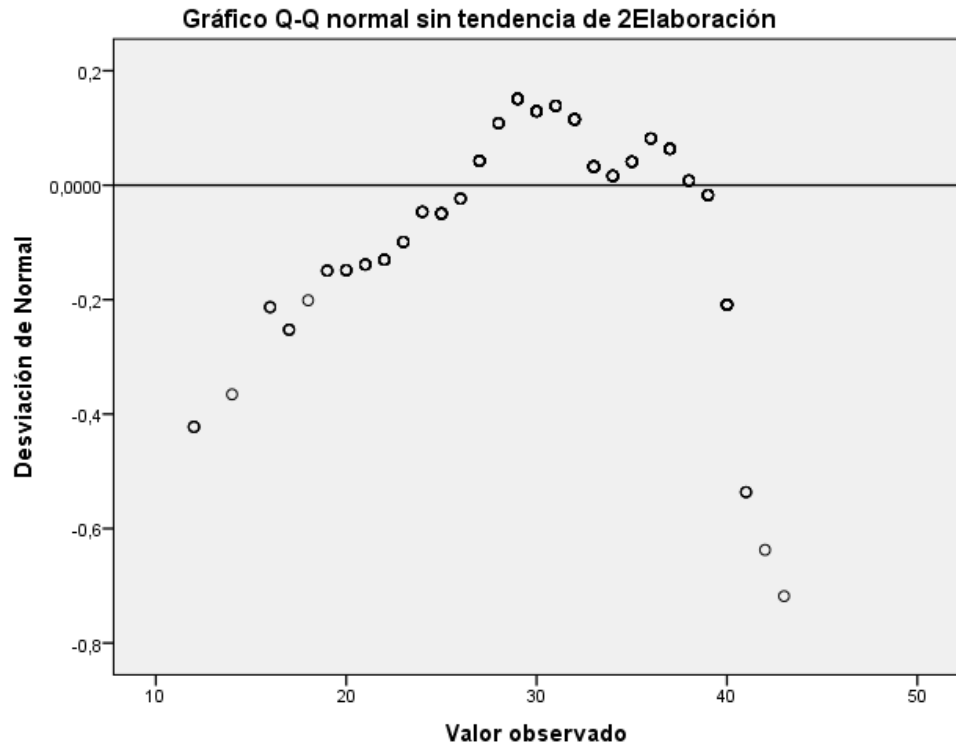


Figura 48. Elaboración 2





2Organización del estudiante

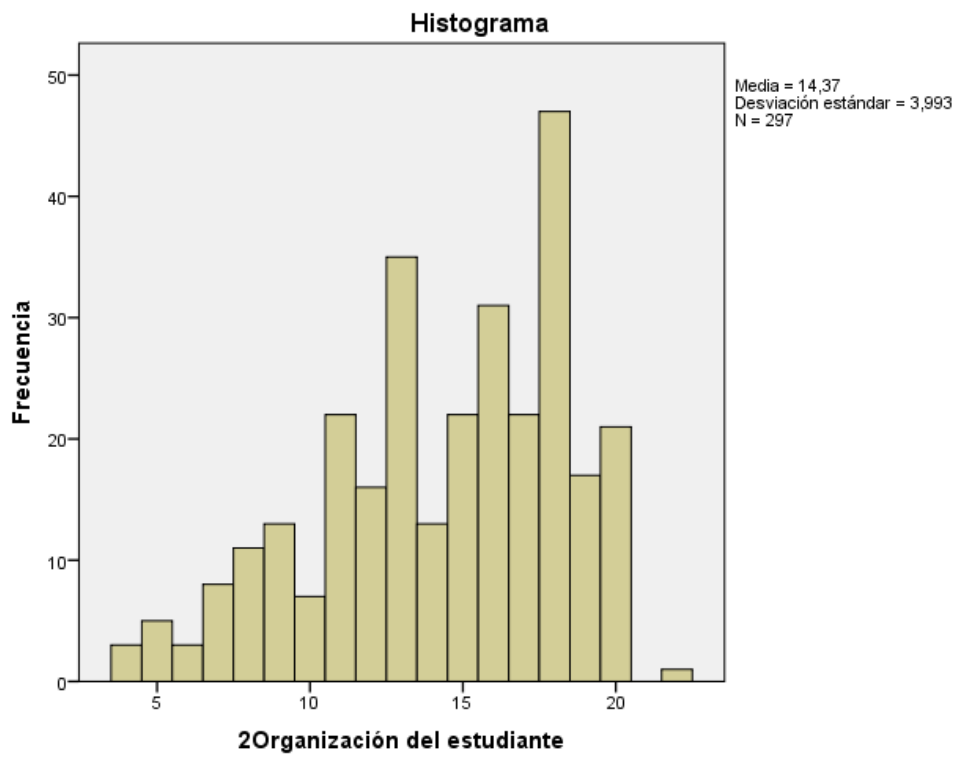


Figura 49. Organización 2

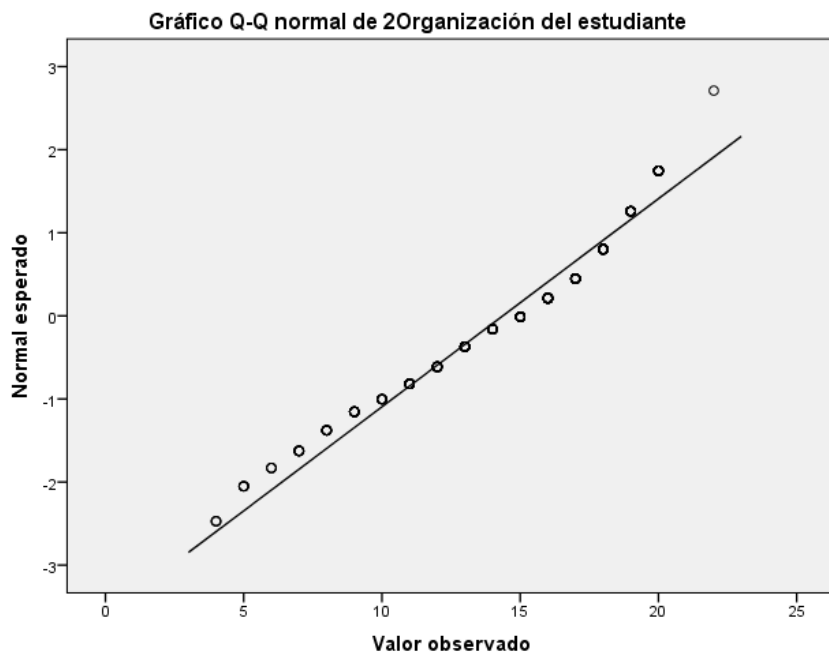
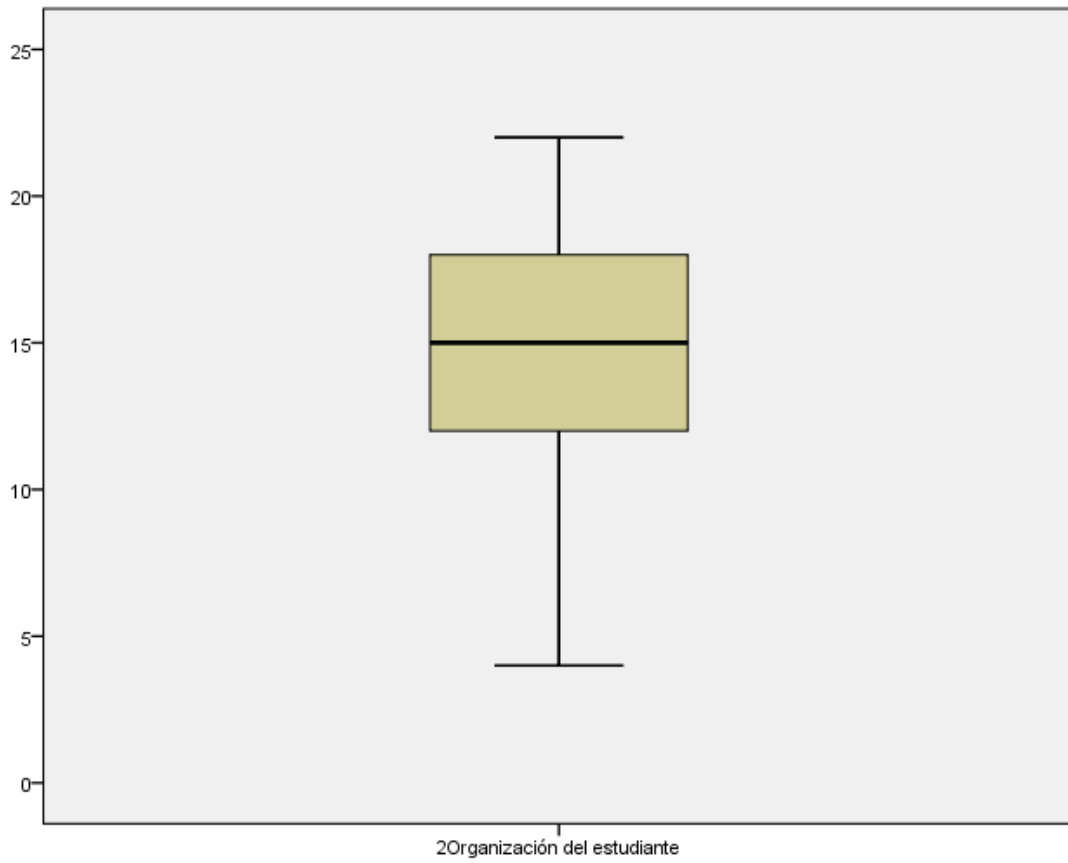
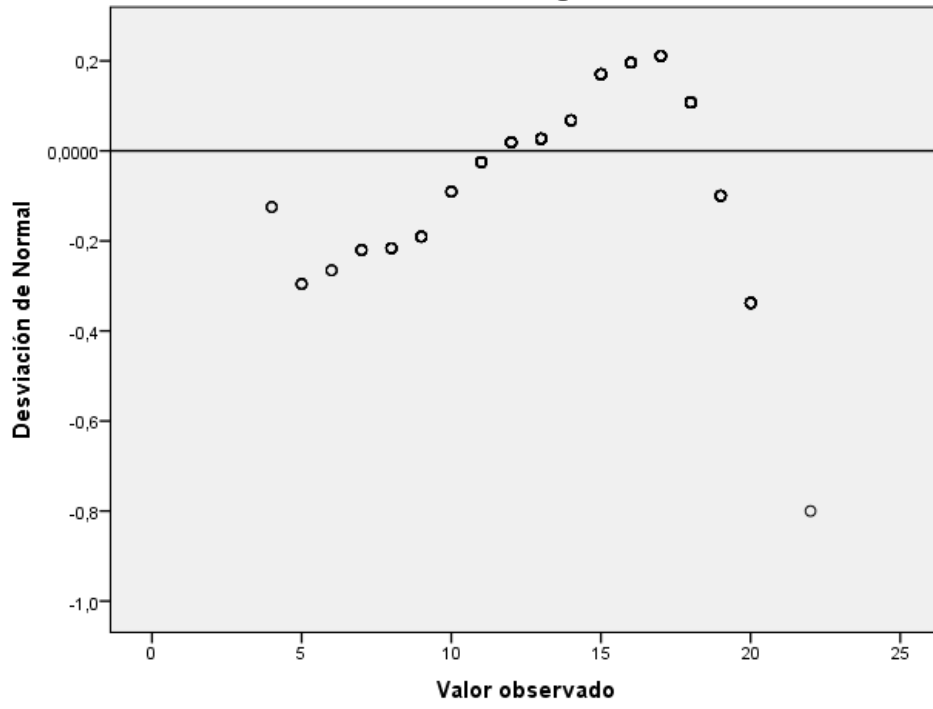


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de 2Organización del estudiante



2Selección

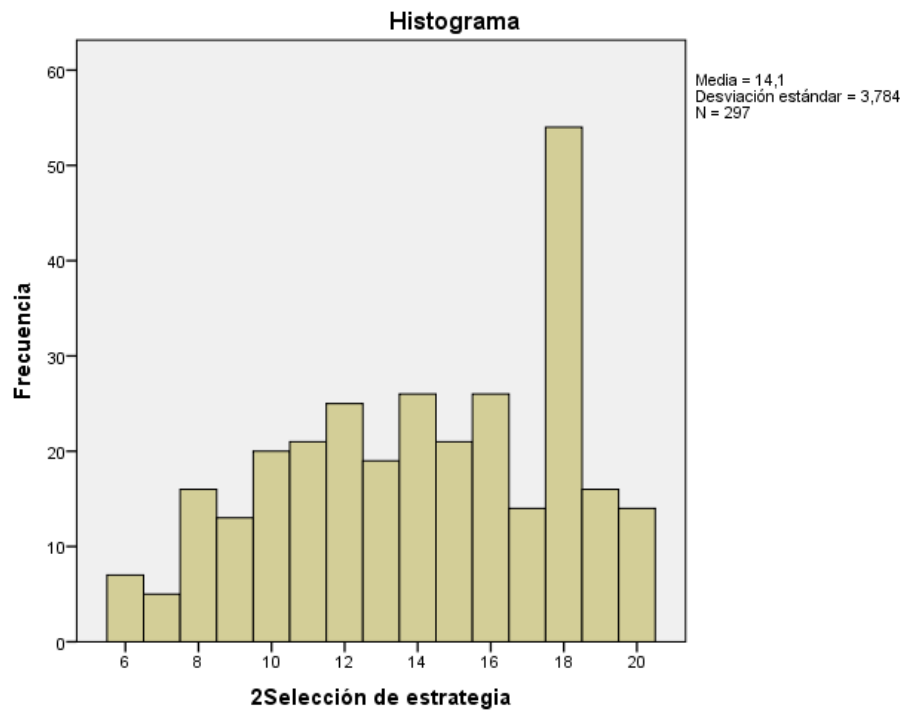


Figura 50. Selección 2

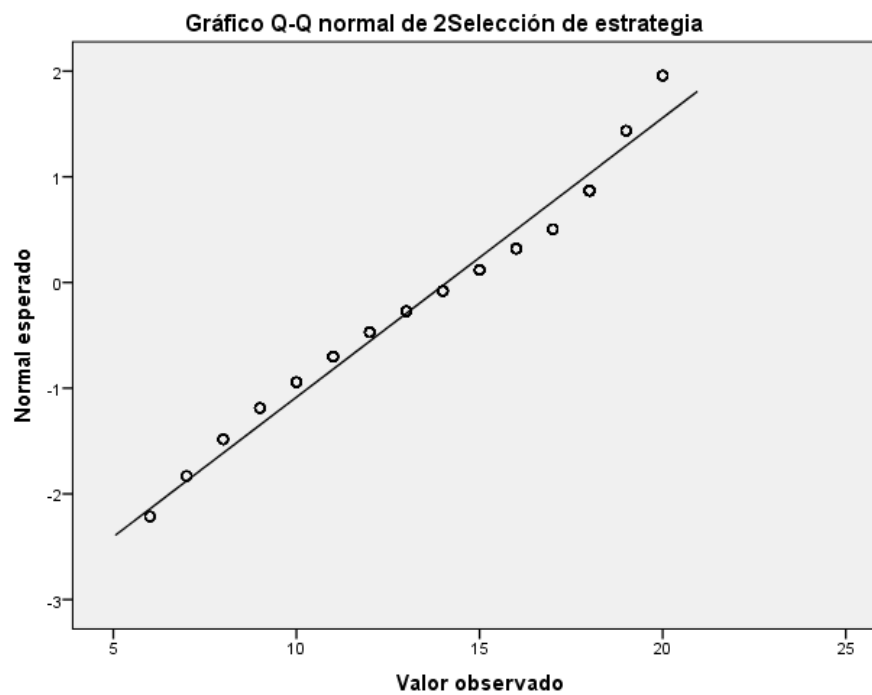
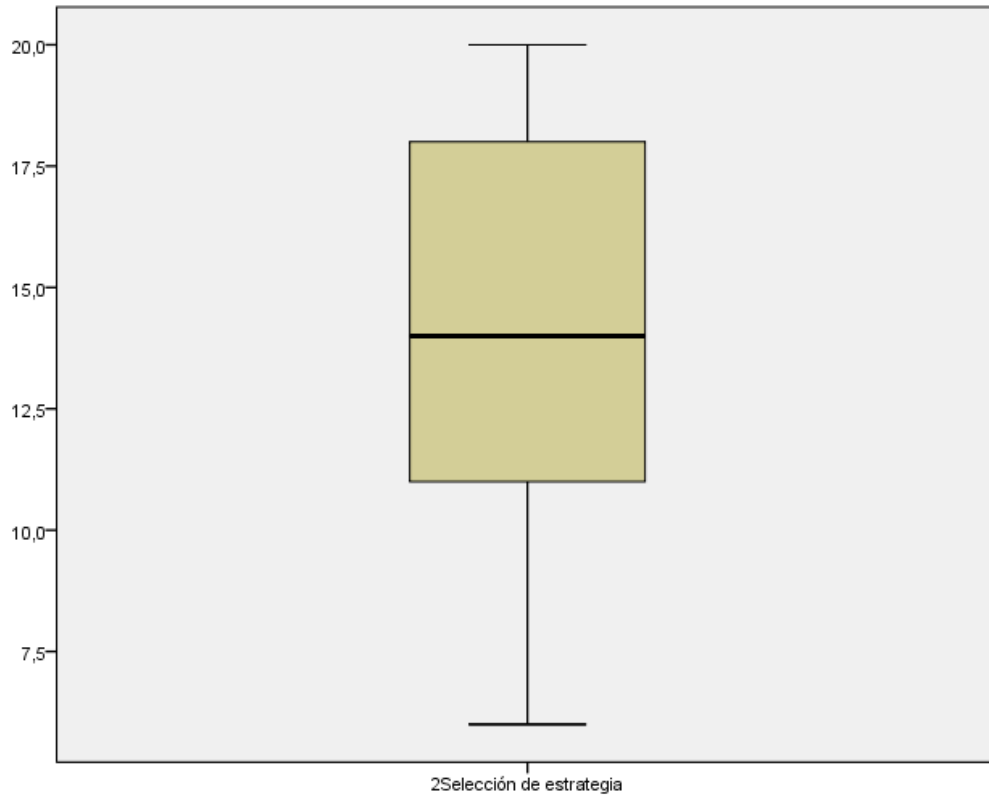
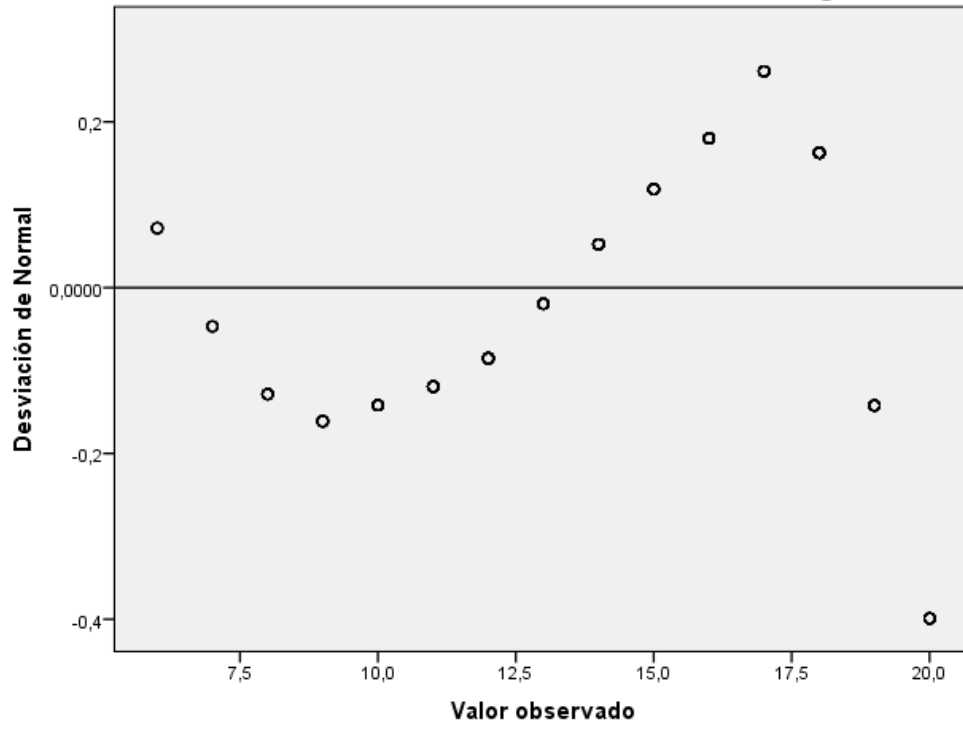


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de 2Selección de estrategia



2Transferencia

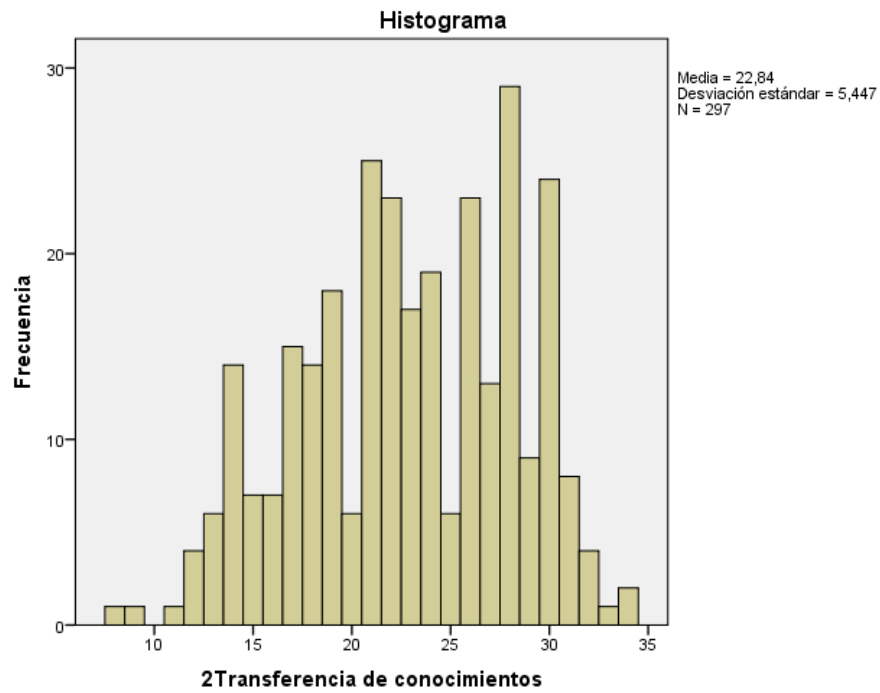


Figura 51. Transferencia 2

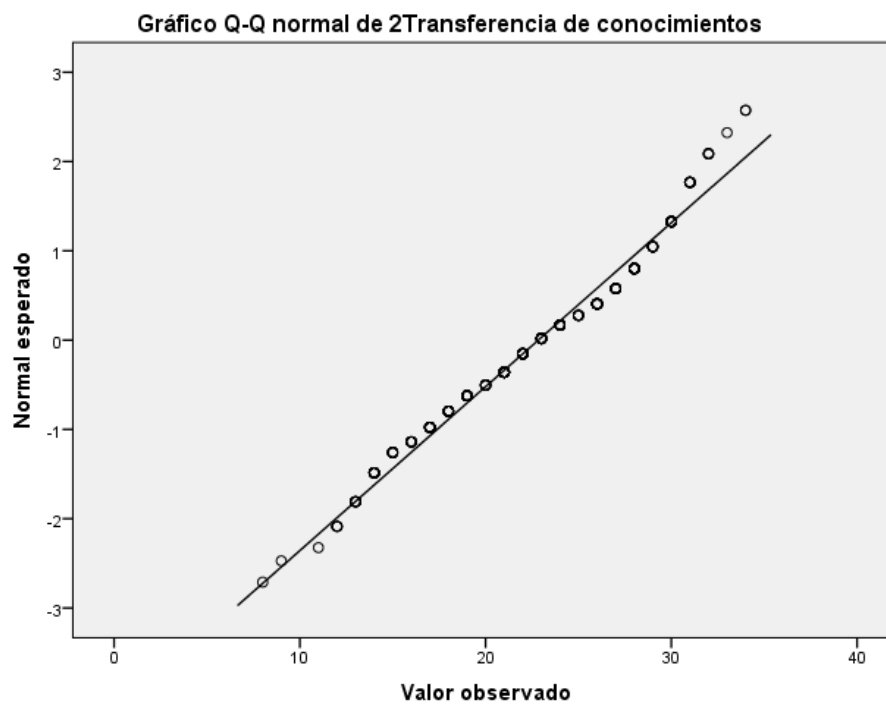
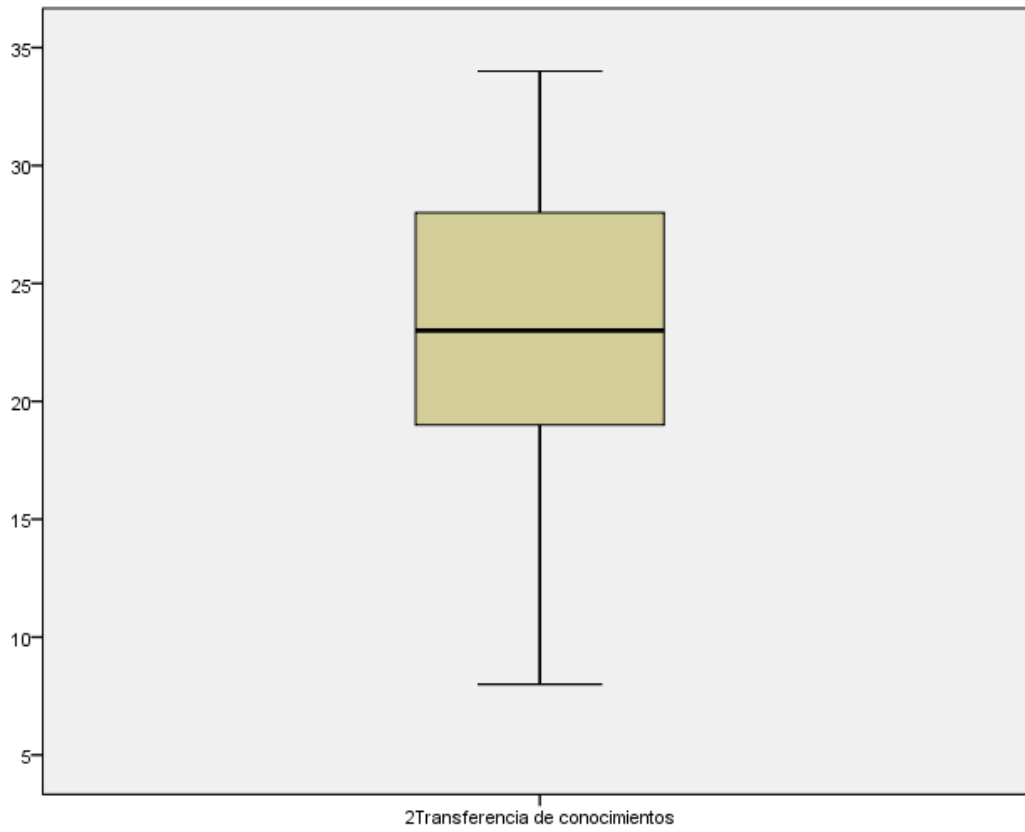
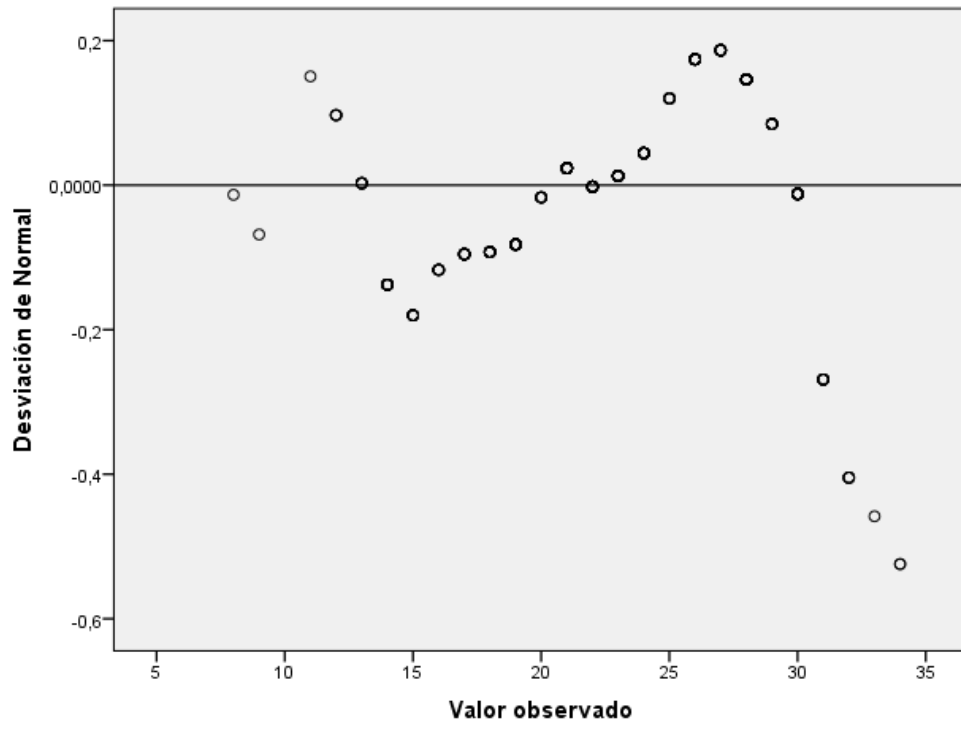


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de 2Transferencia de conocimientos



2Pensamiento Creativo

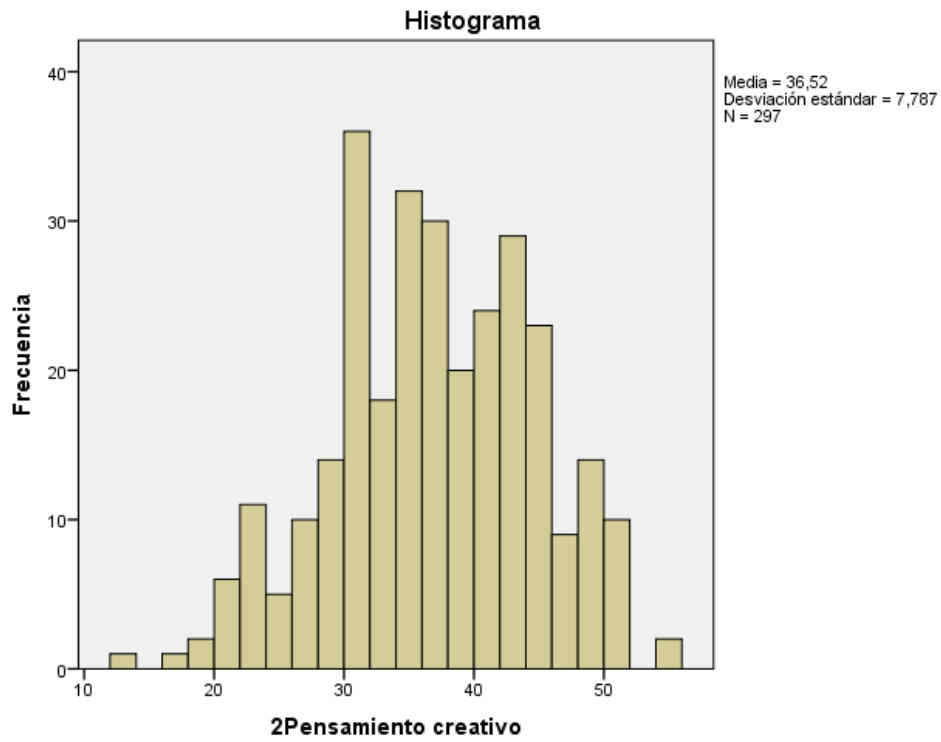
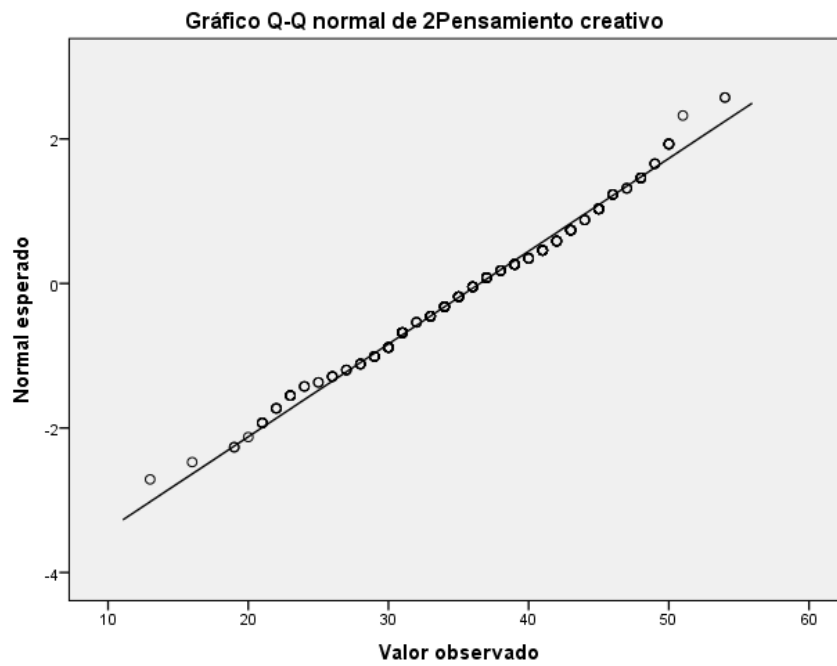
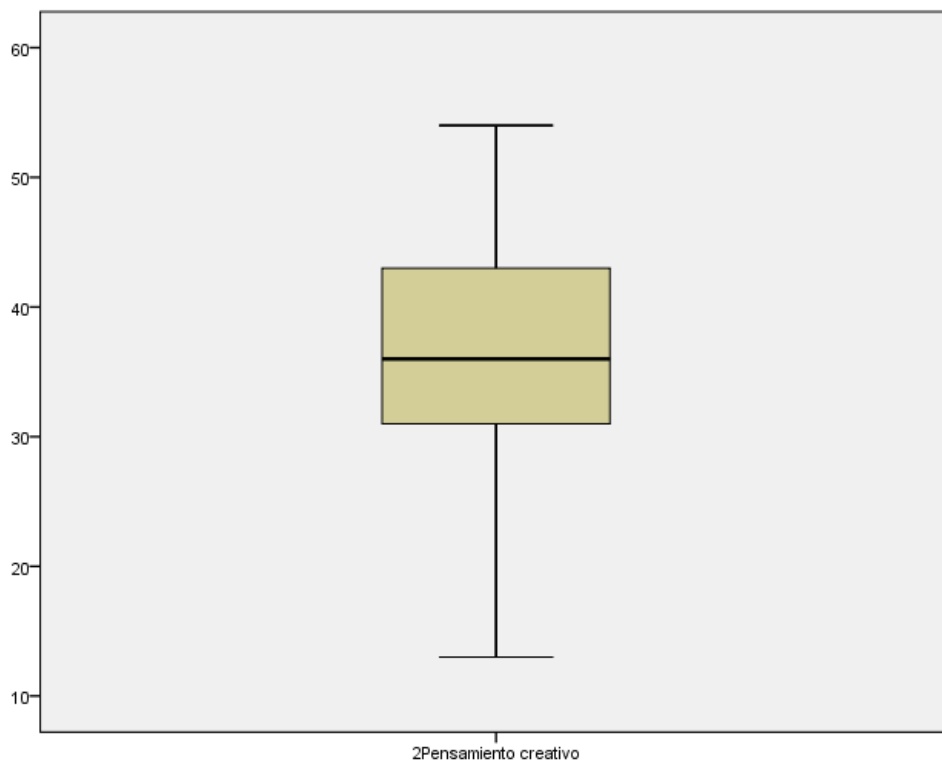
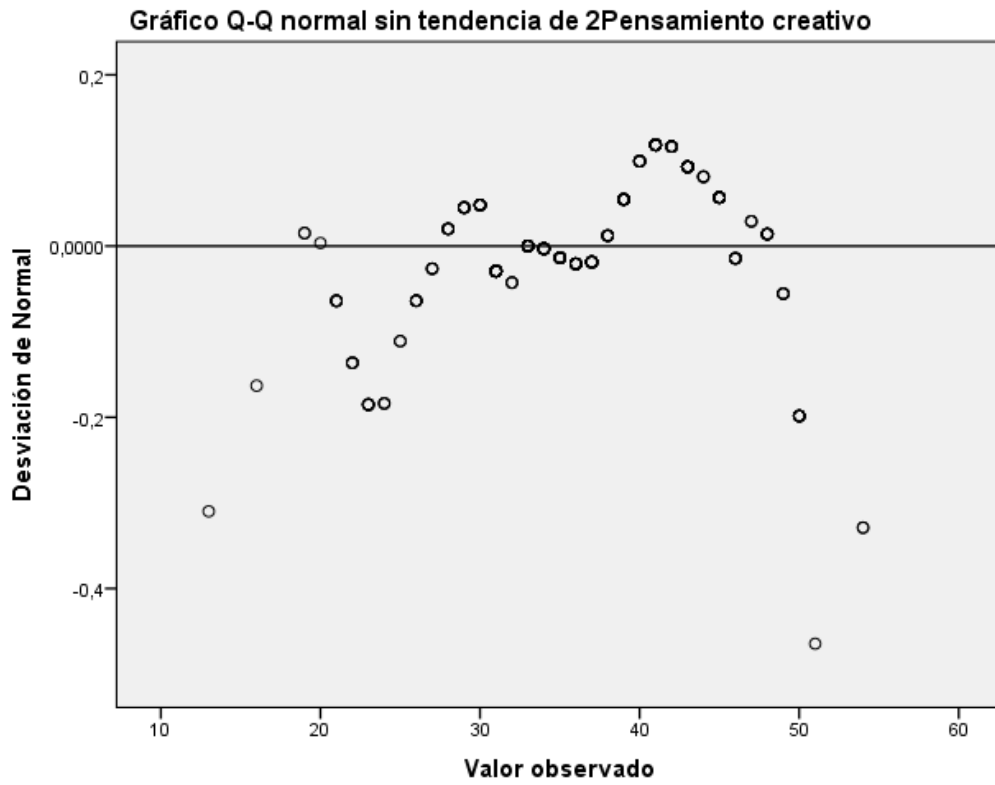


Figura 52. Pensamiento creativo 2





2Recuperación

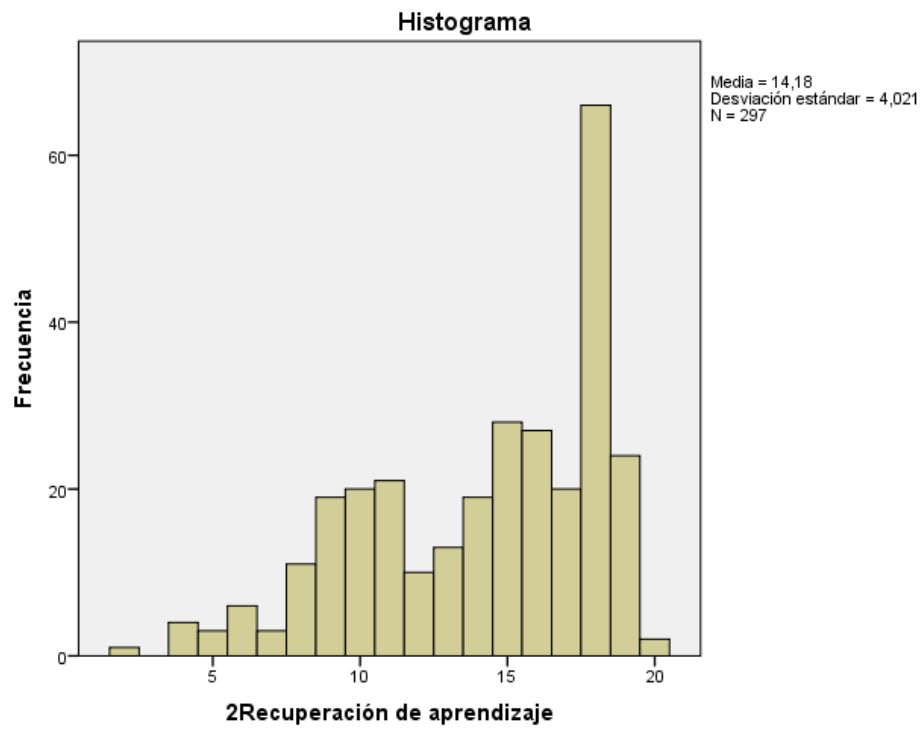
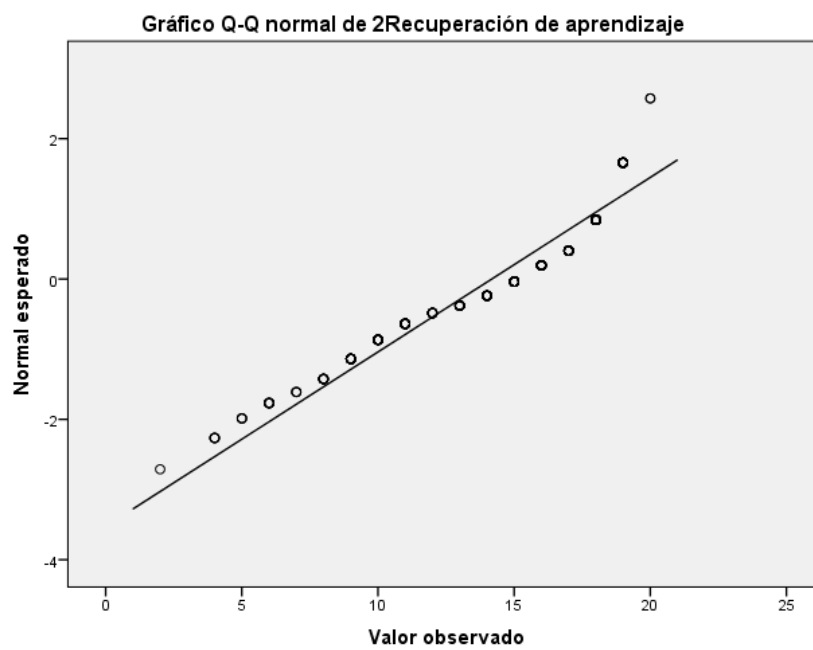
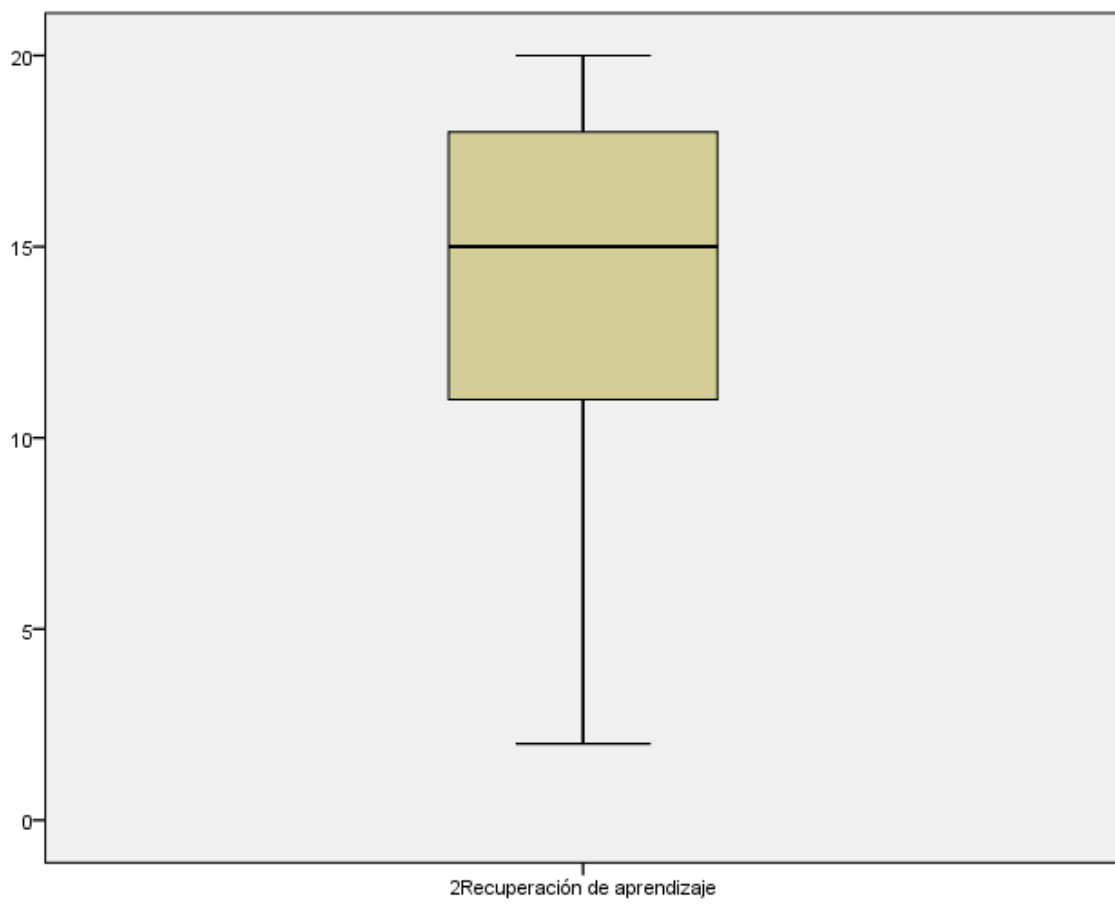
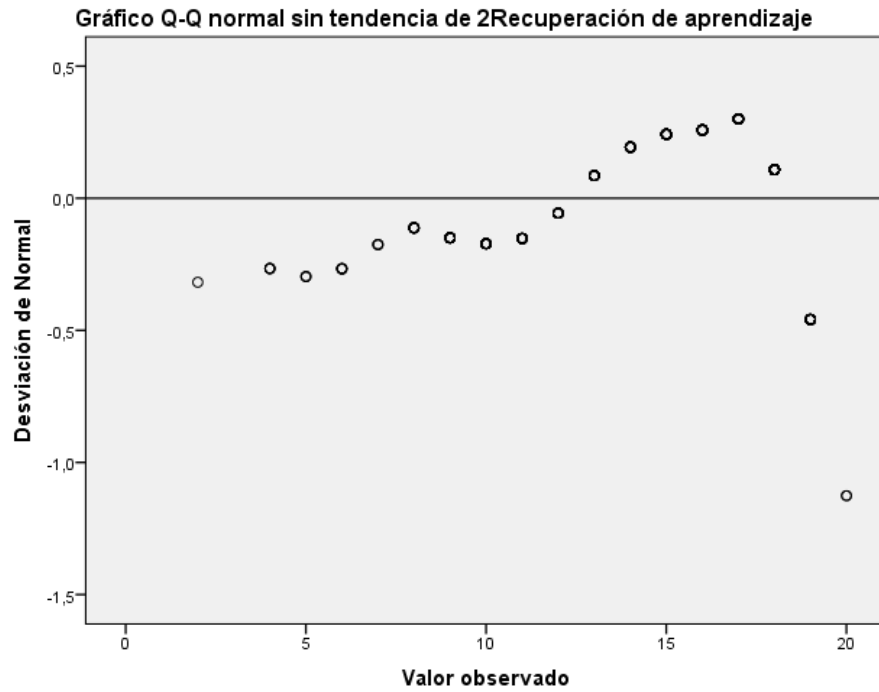


Figura 53. Recuperación 2





2Planificación de estrategias

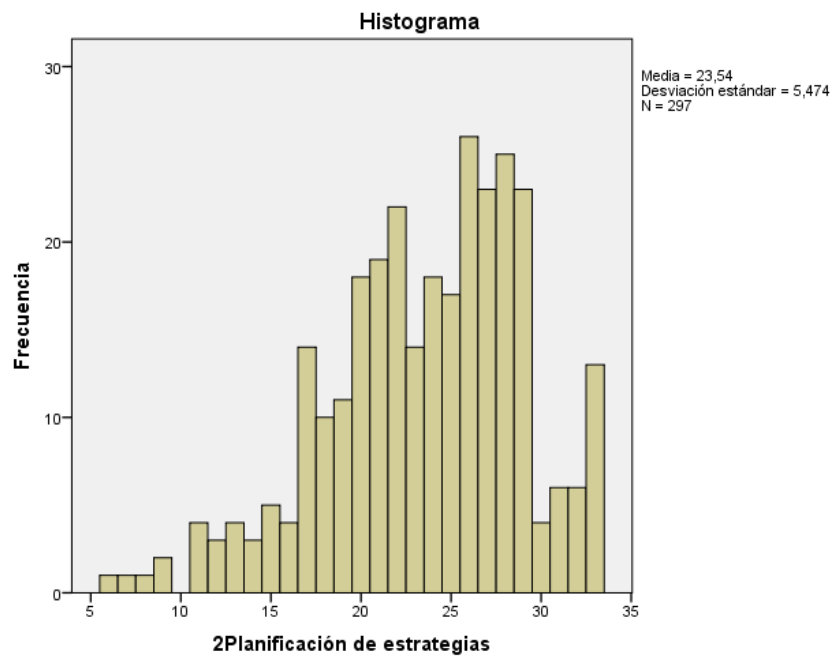
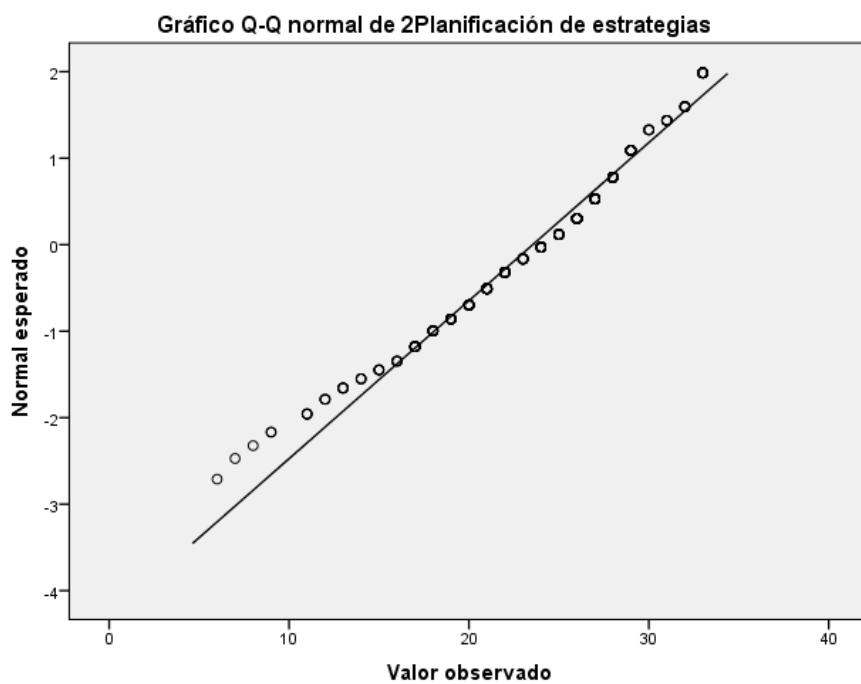
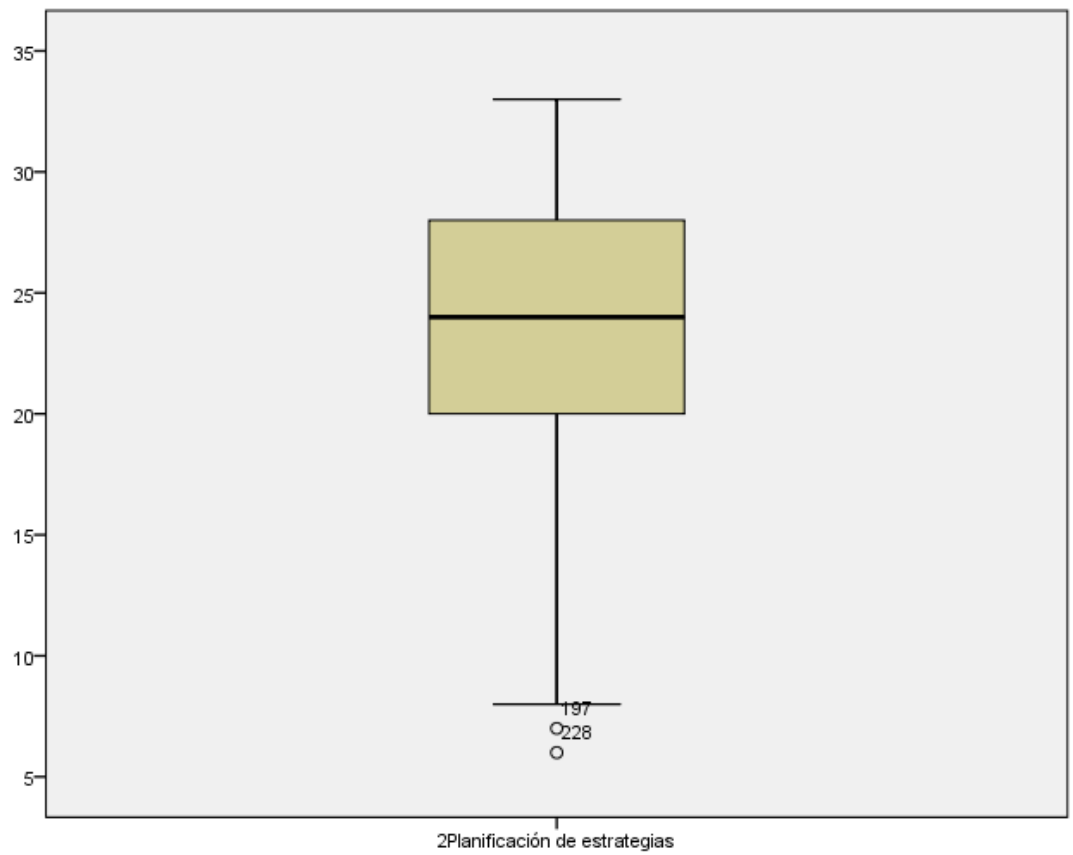
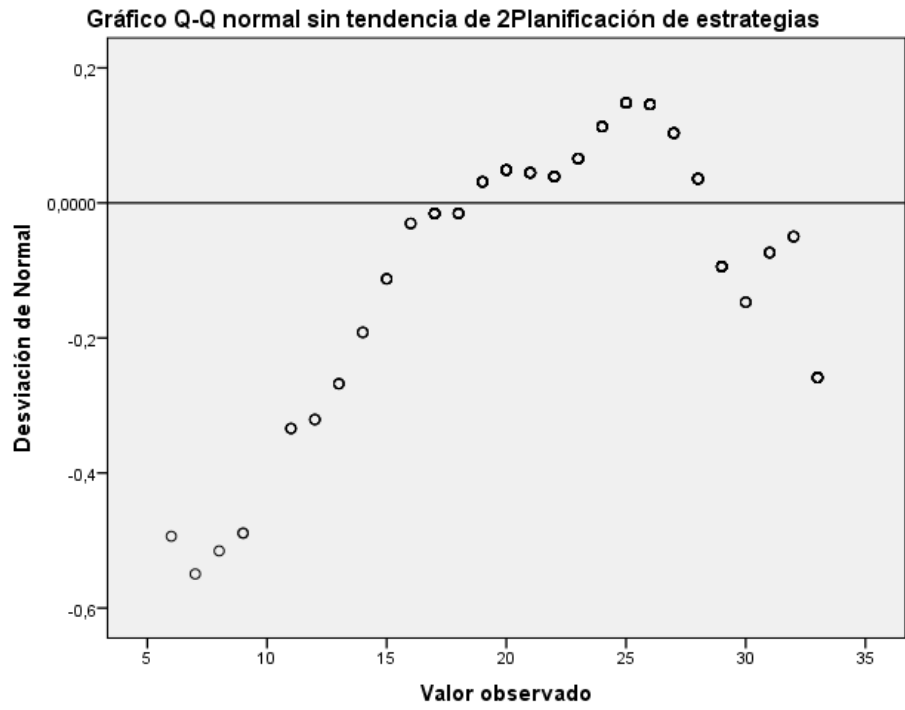


Figura 54. Planificación 2





2Regulación de los aprendizajes

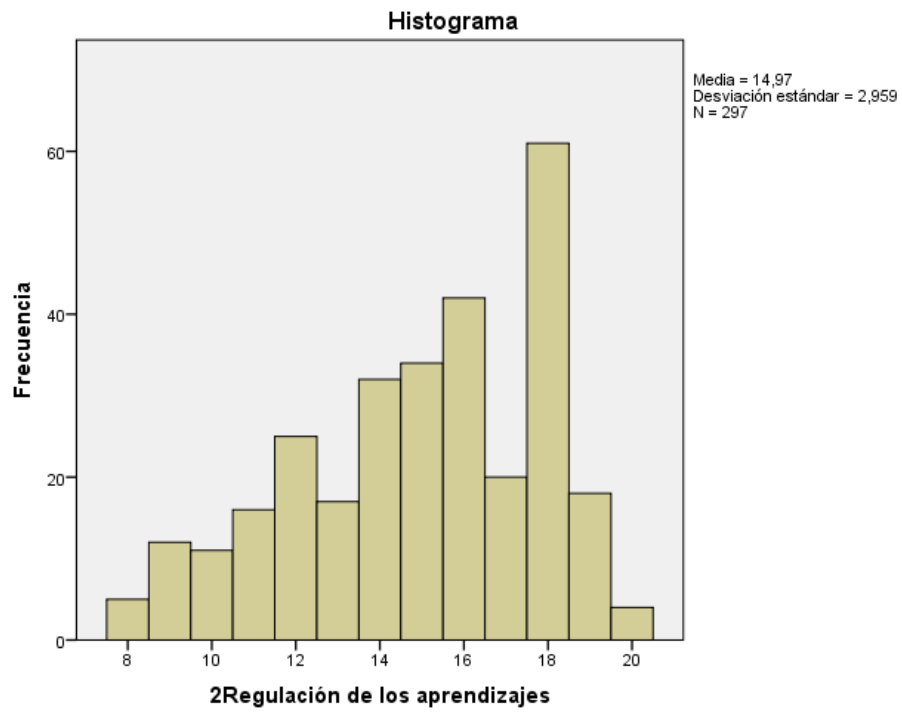
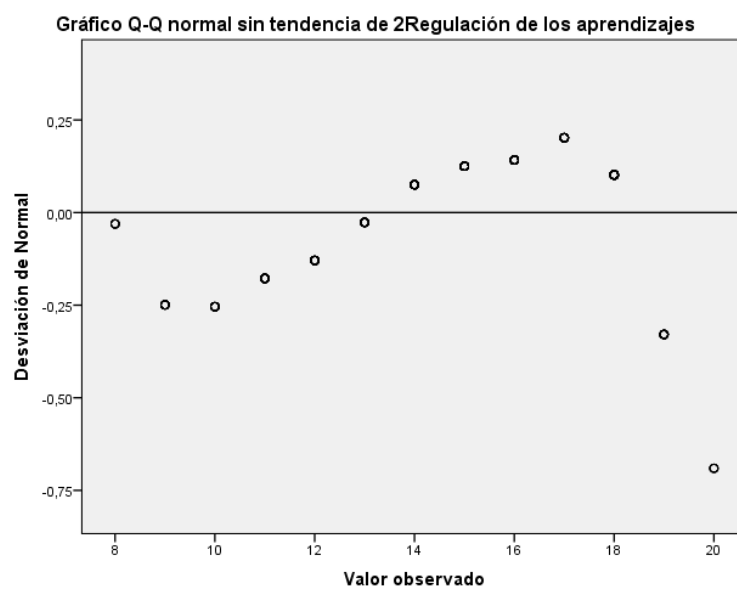
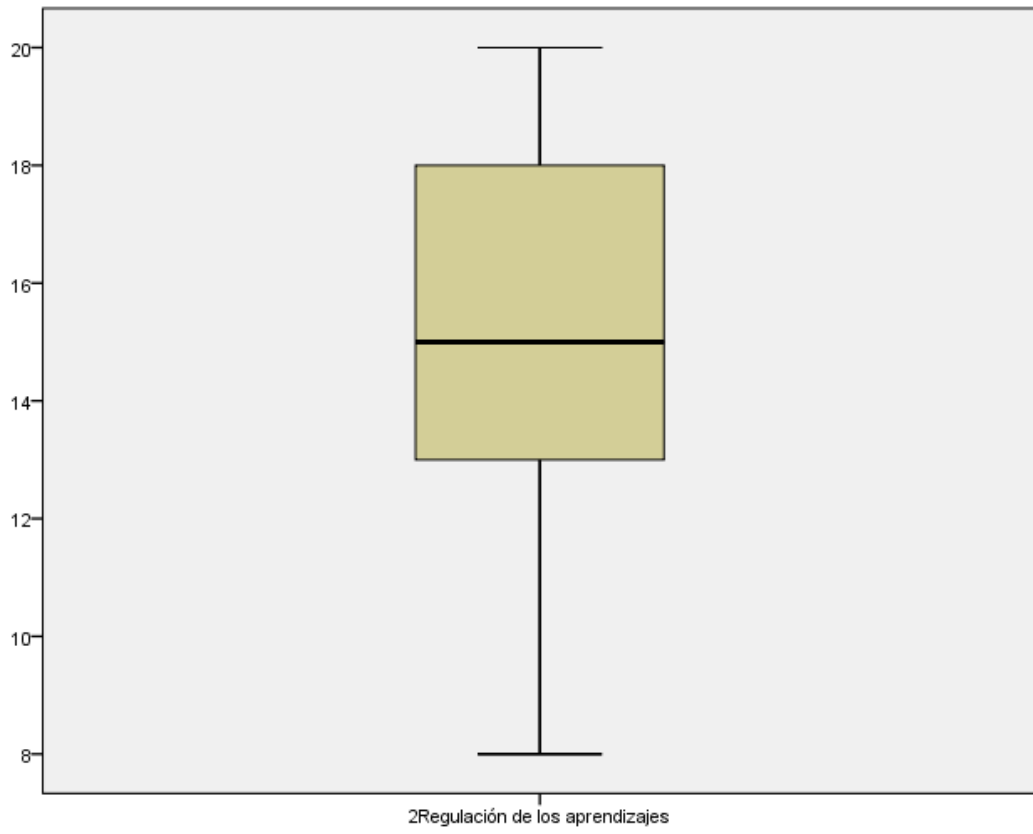


Figura 55. Regulación 2





2Inteligencia Intrapersonal

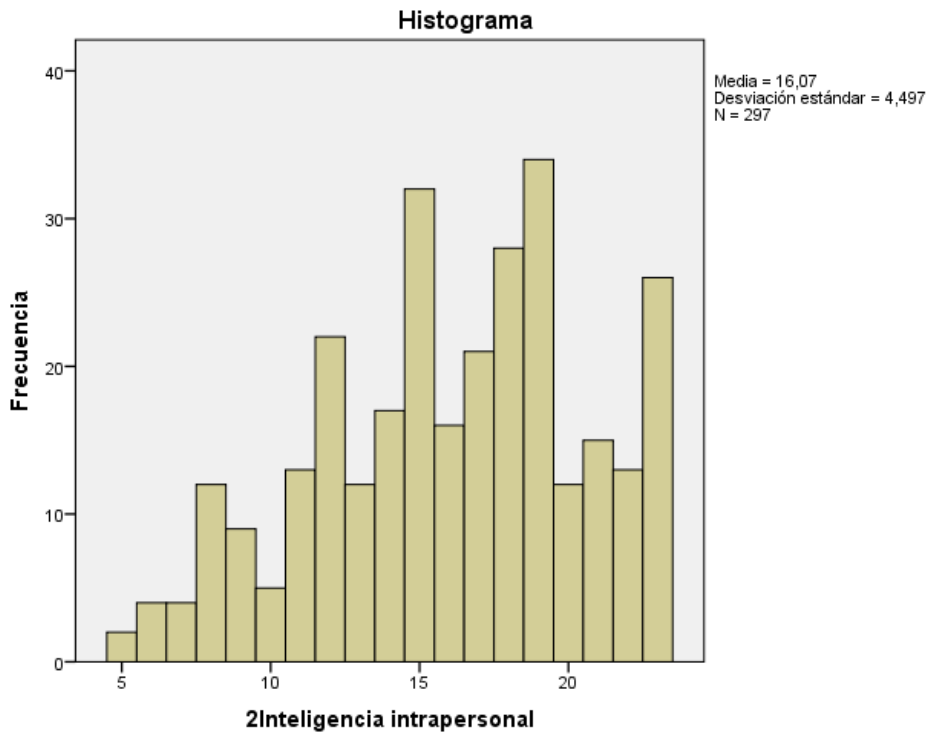
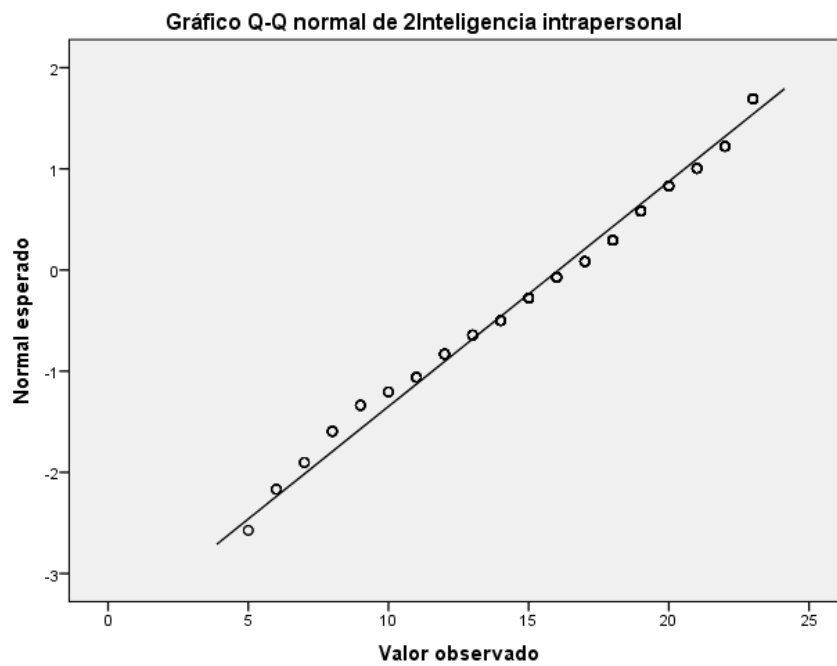


Figura 56. Inteligencia intrapersonal 2



2Inteligencia Interpersonal

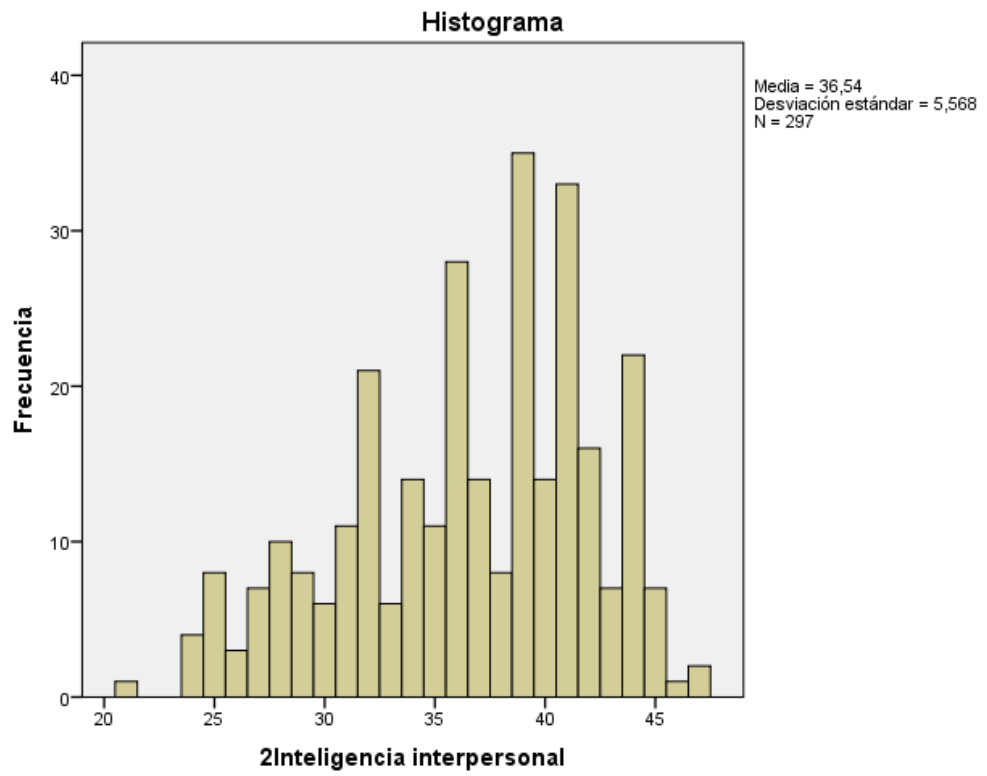


Figura 57. Inteligencia interpersonal 2

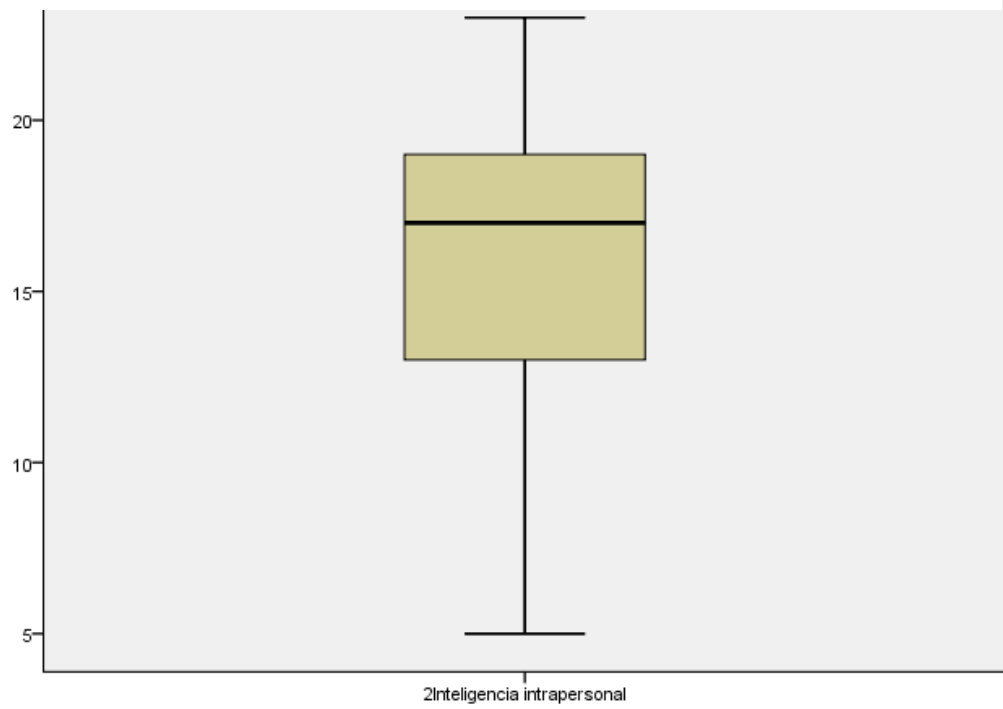


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de 2Inteligencia intrapersonal

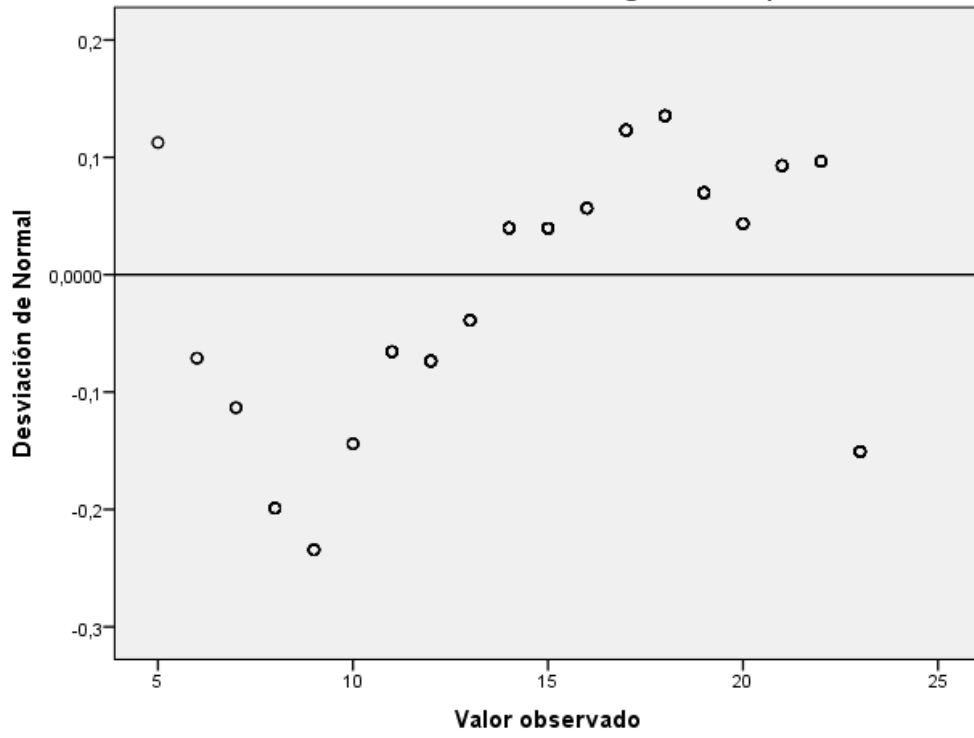


Gráfico Q-Q normal de 2Inteligencia interpersonal

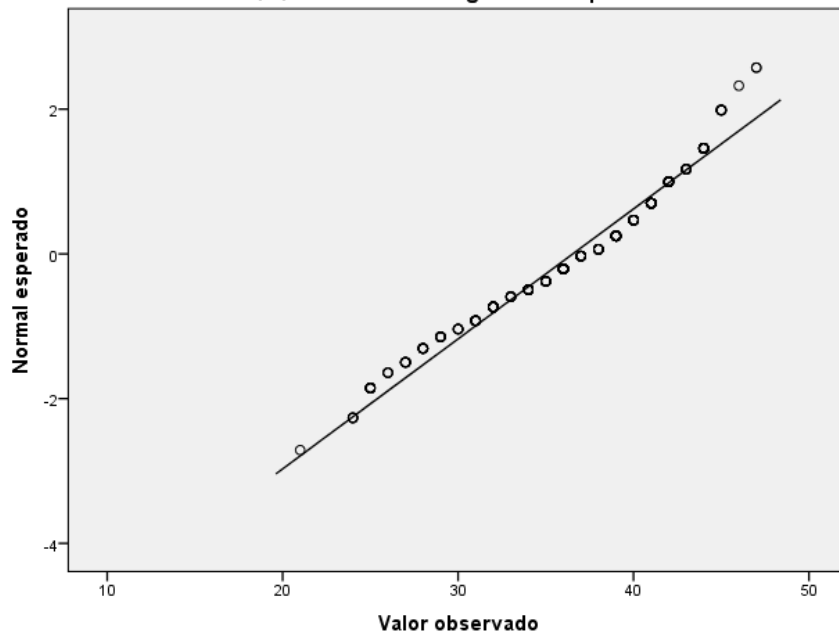
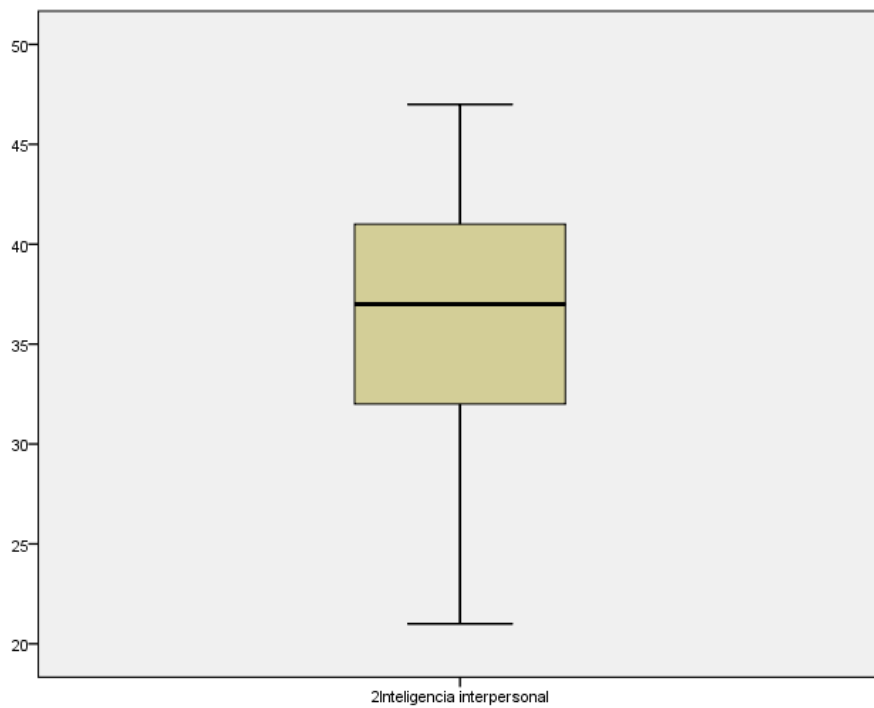
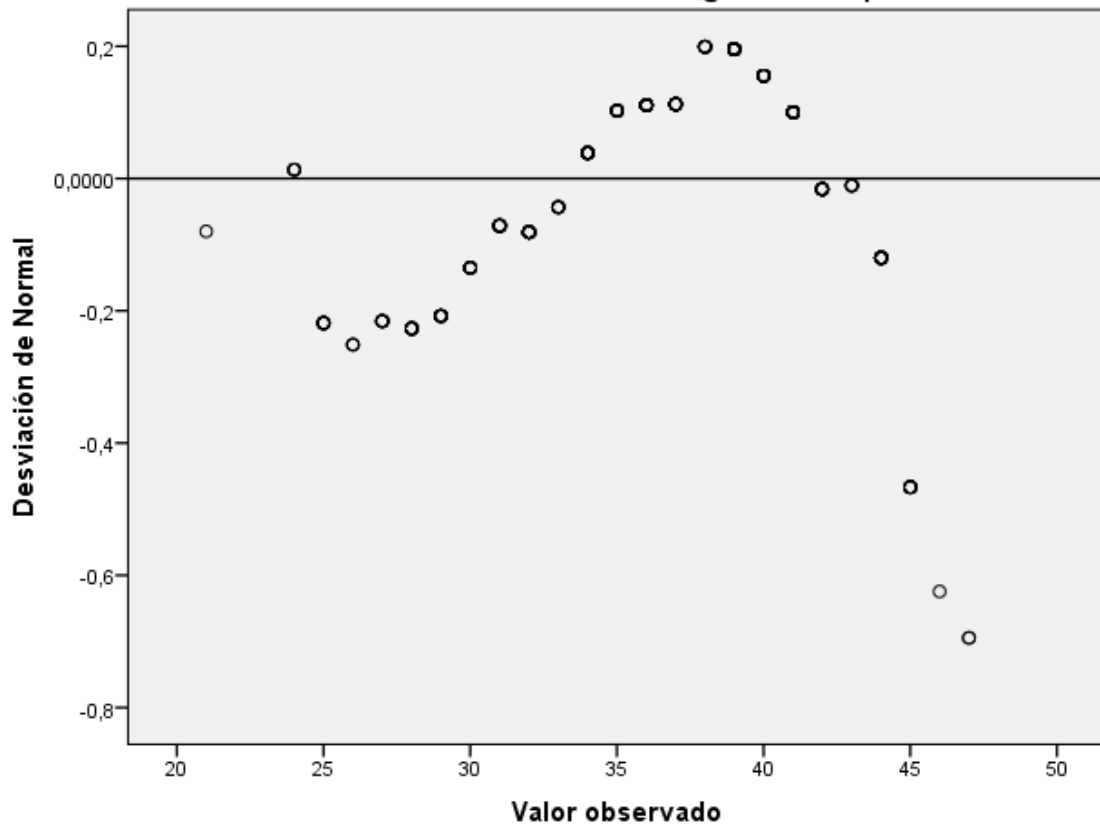


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de 2Inteligencia interpersonal



2Adaptabilidad

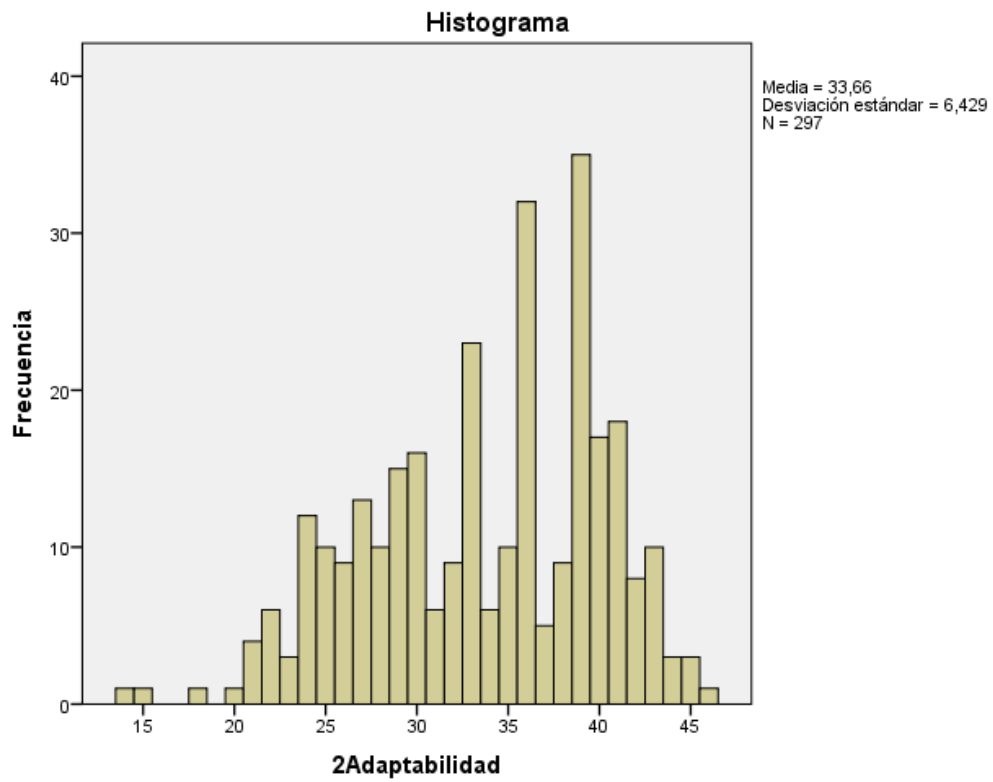
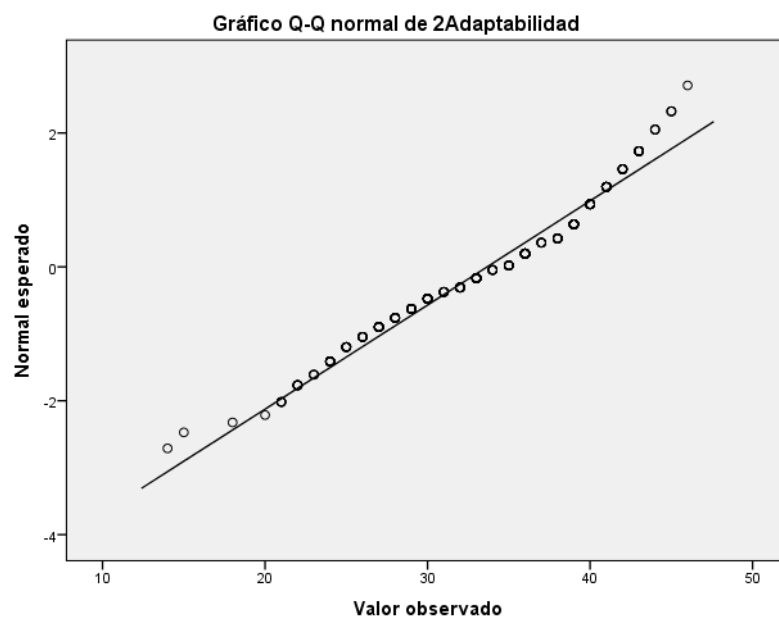
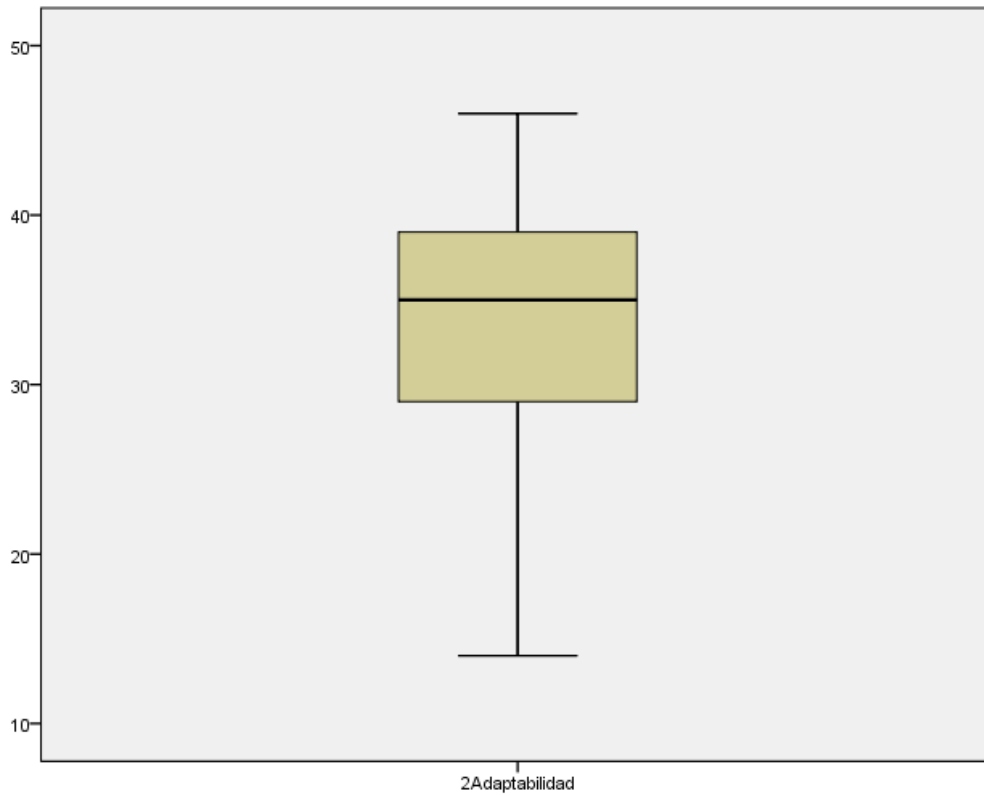
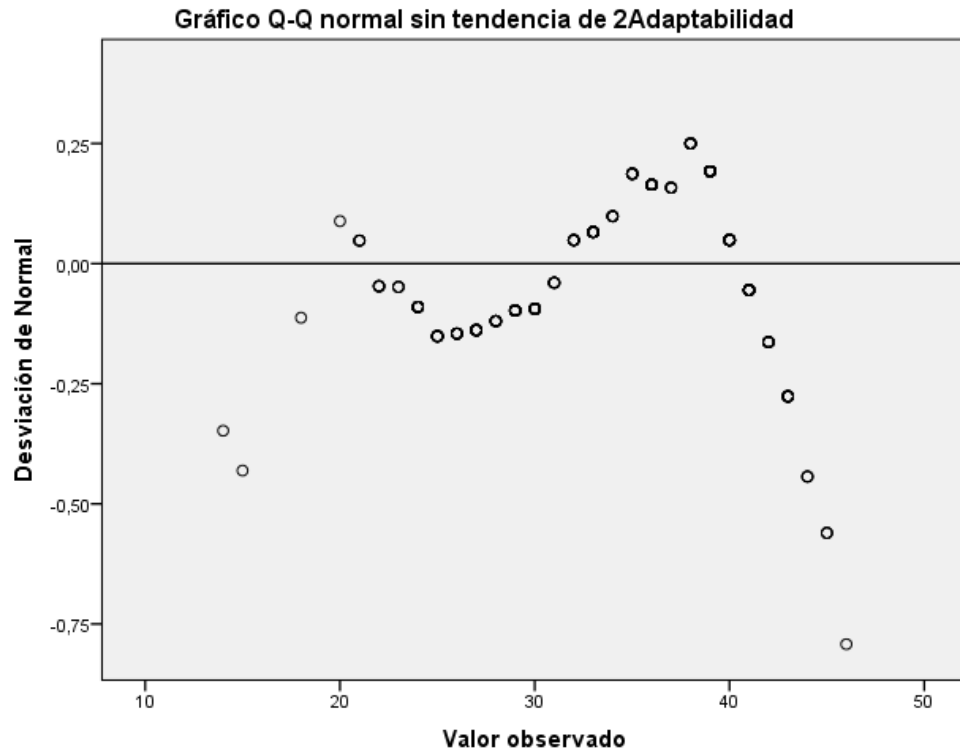


Figura 58. Adaptabilidad 2





2Manejo del Estrés

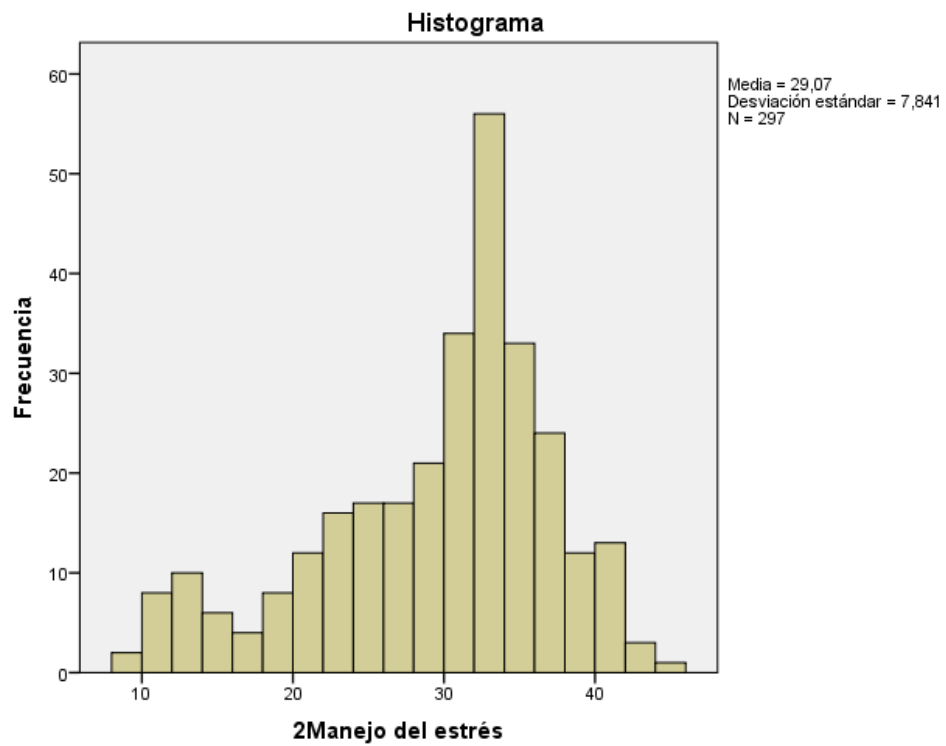
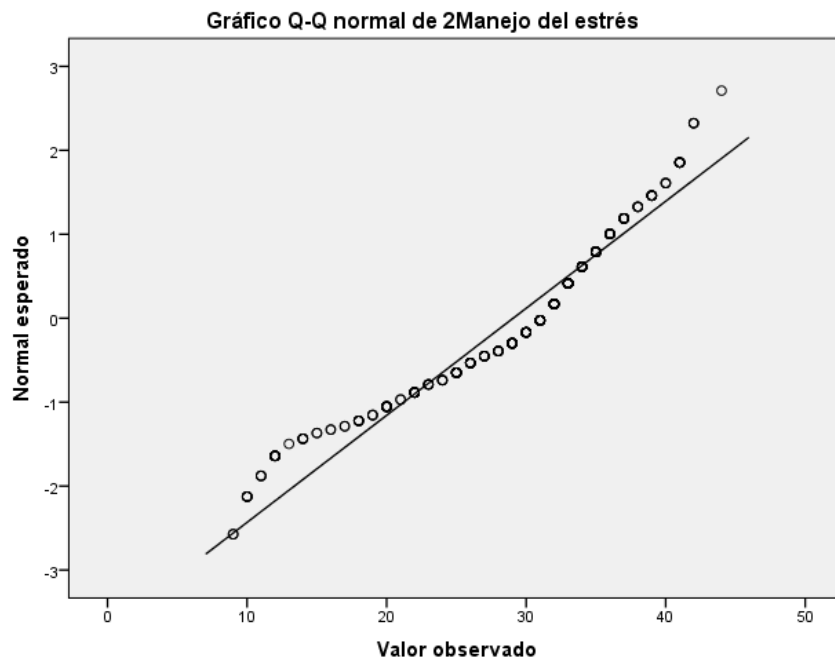
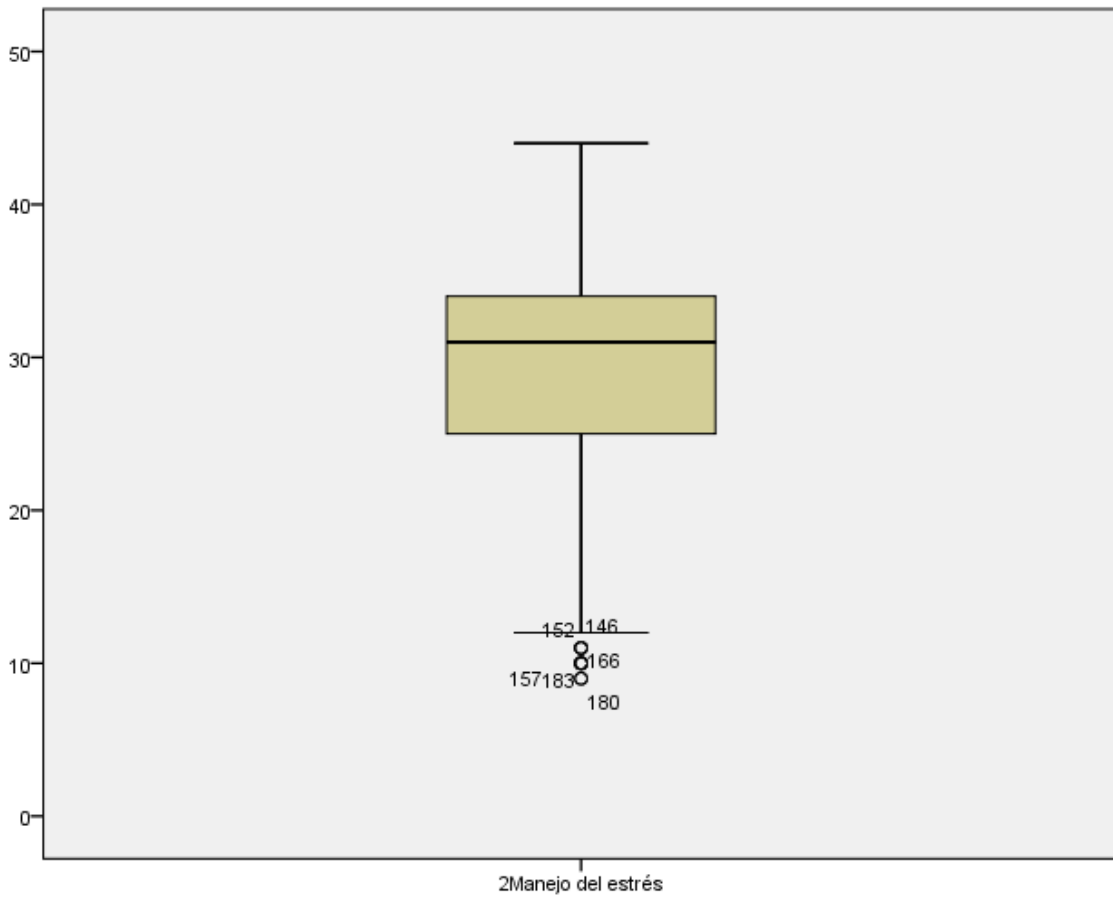
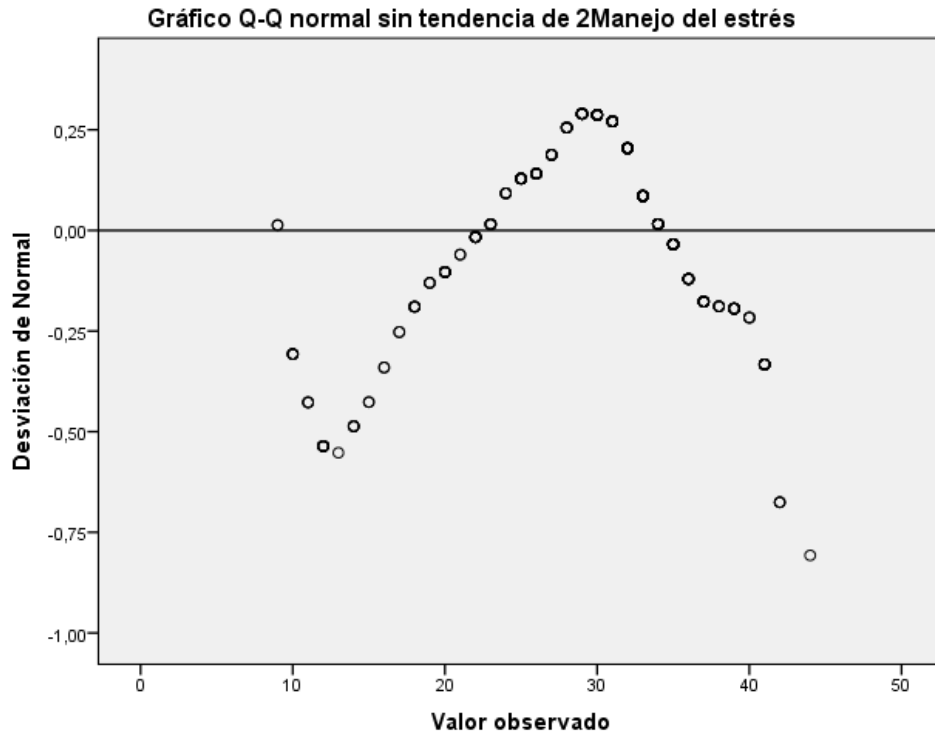


Figura 59. Manejo estrés





2Estado de Ánimo

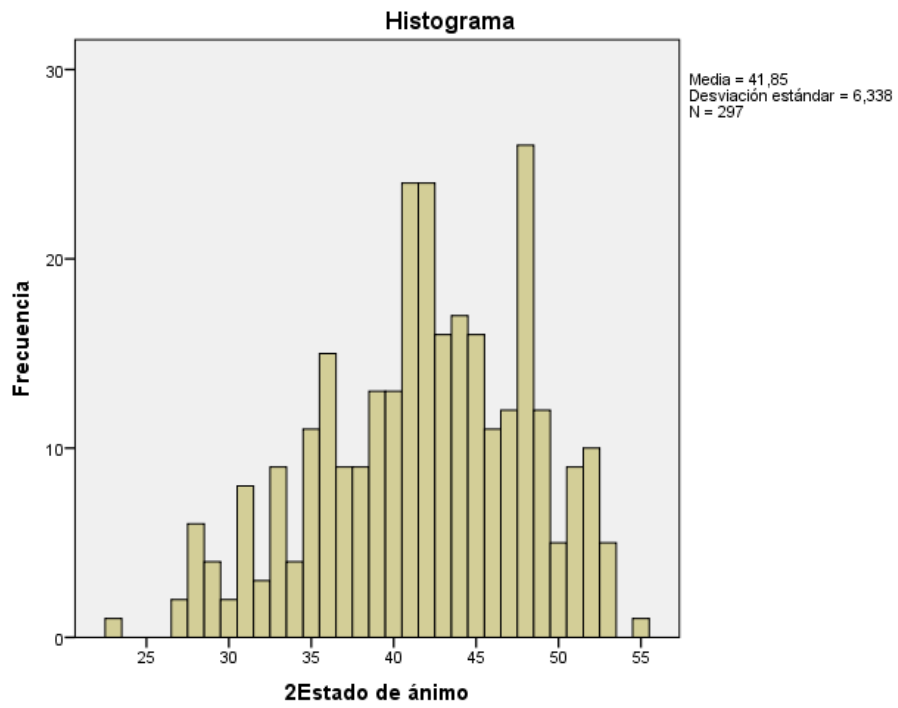
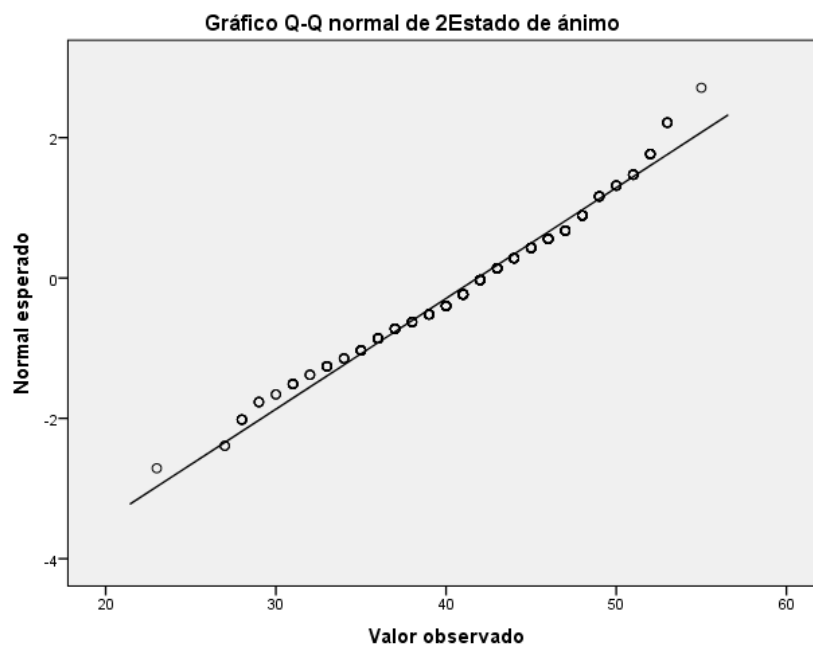
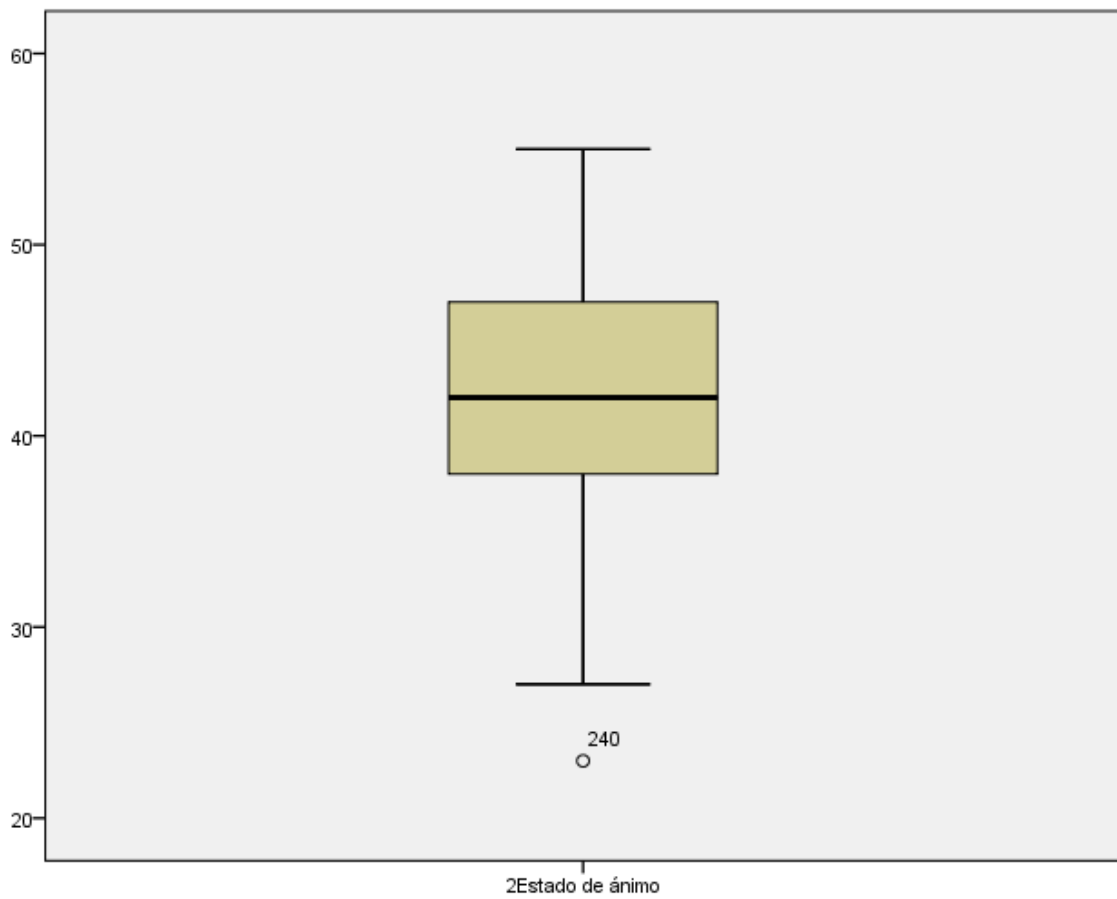
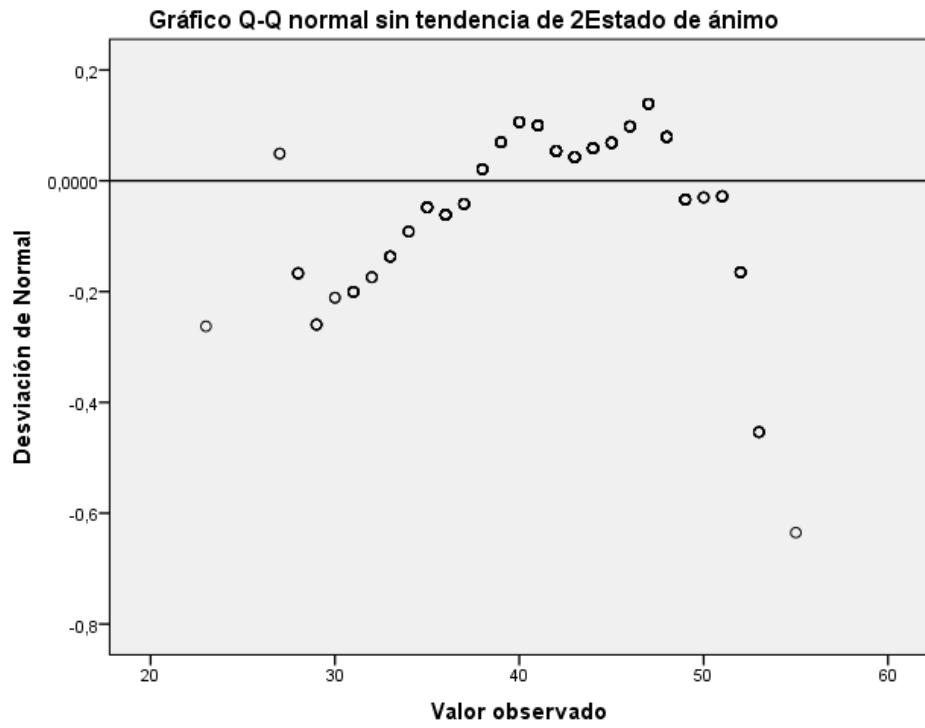


Figura 60. Estado ánimo





2Promedio de Inglés

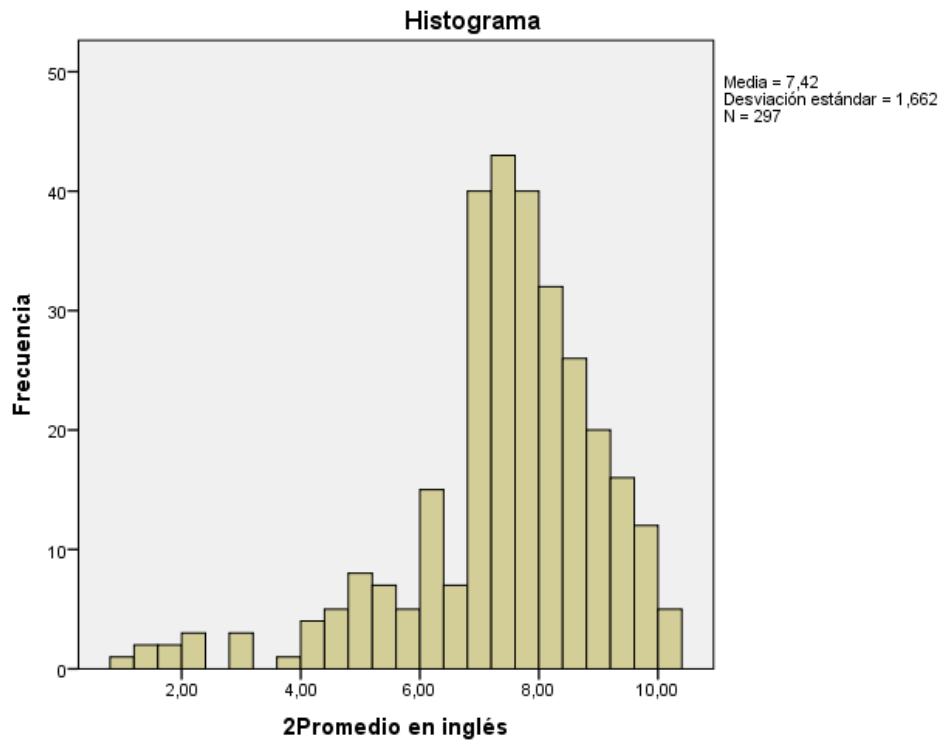


Figura 61. Promedio inglés 2

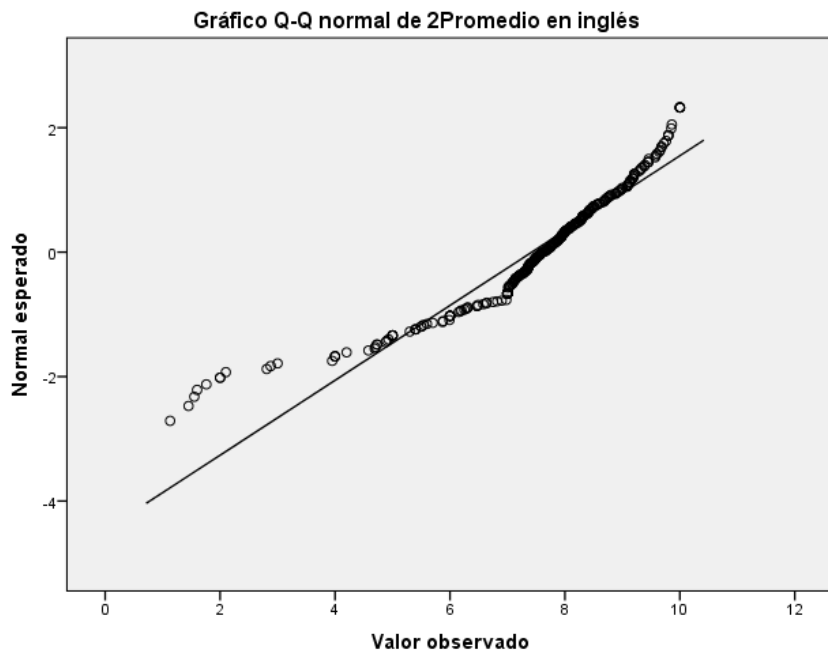
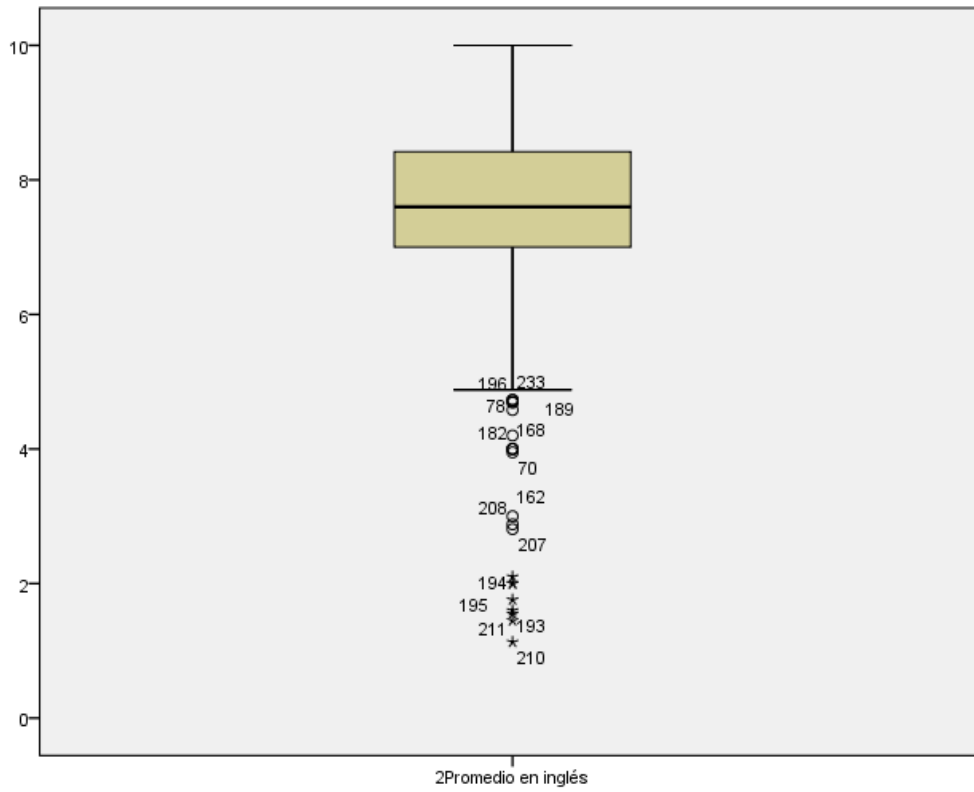
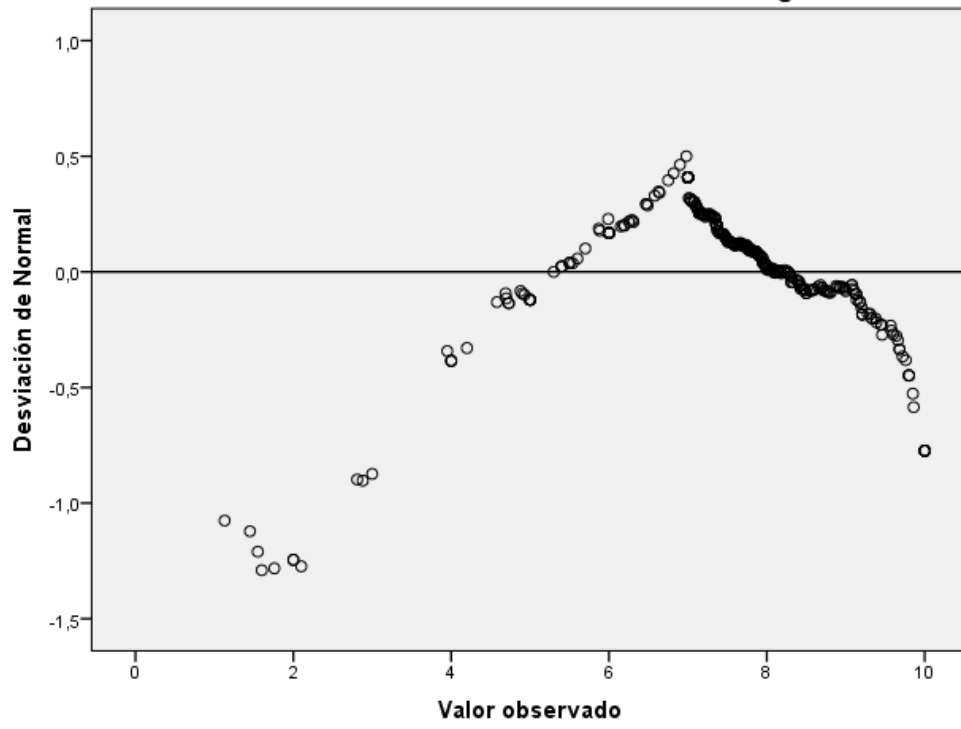


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de 2Promedio en inglés



2Promedio Lengua y Literatura

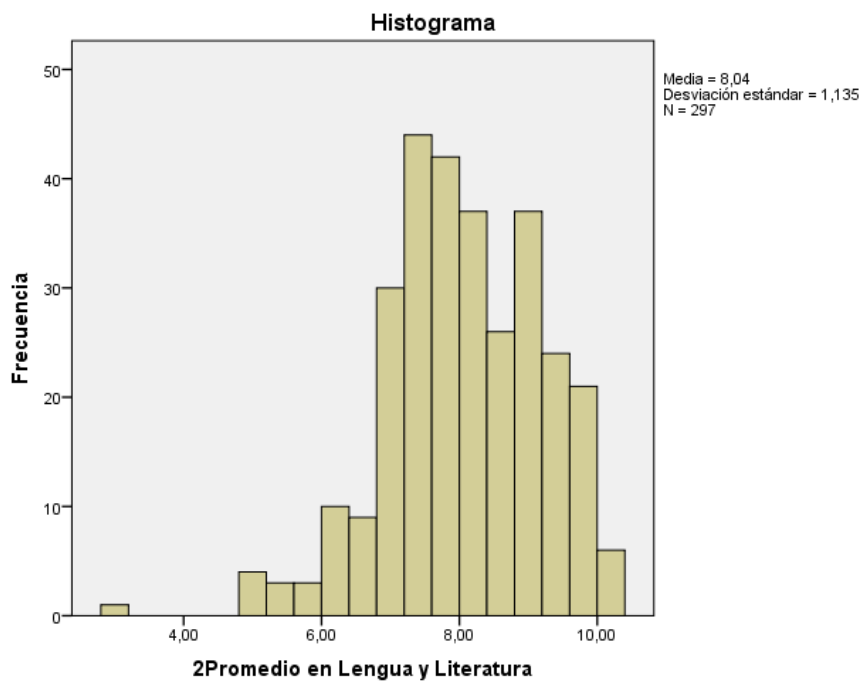
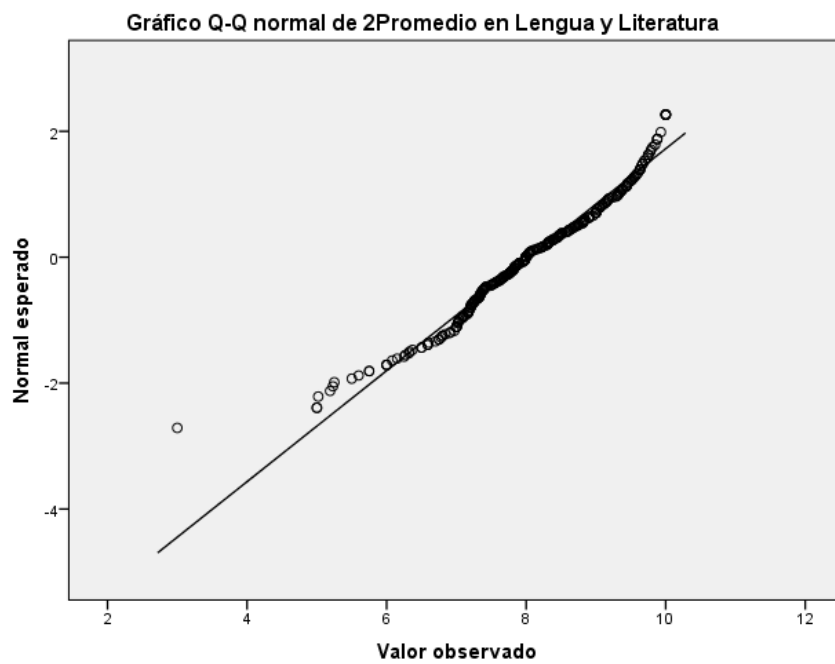
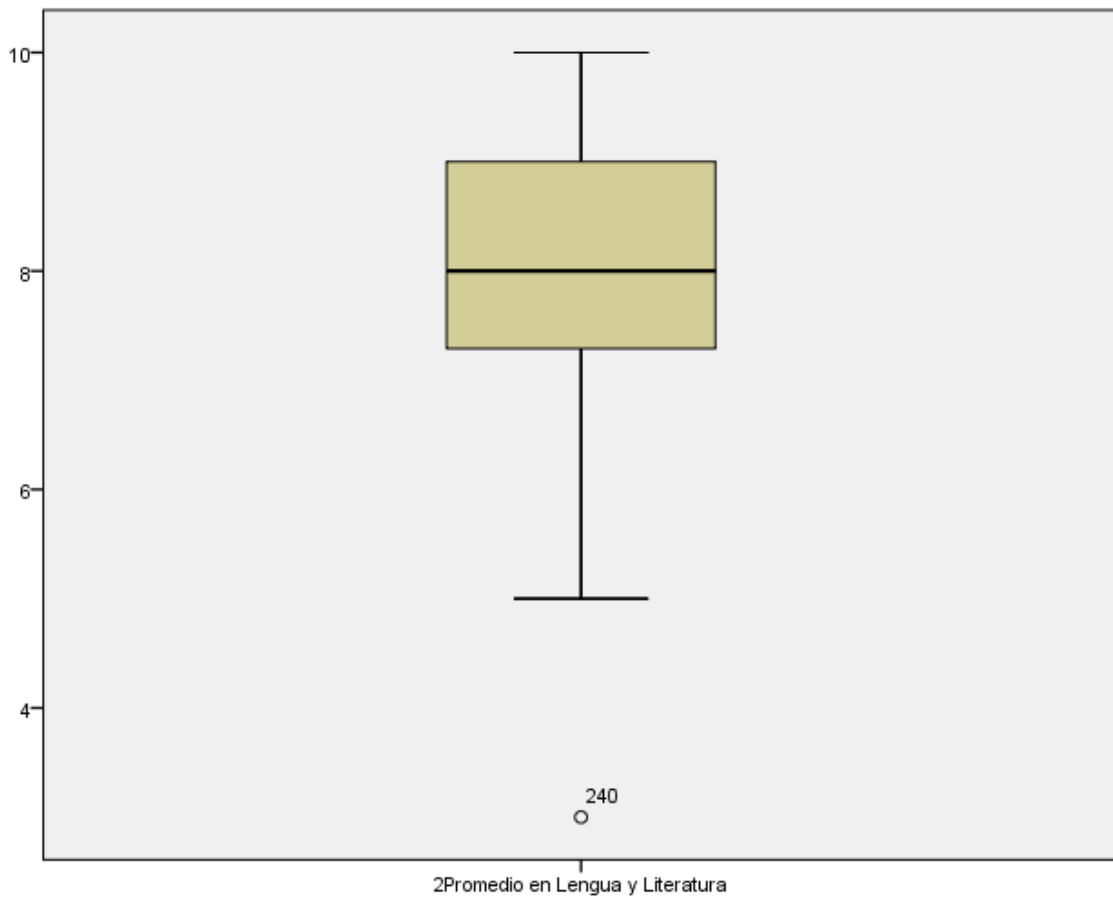
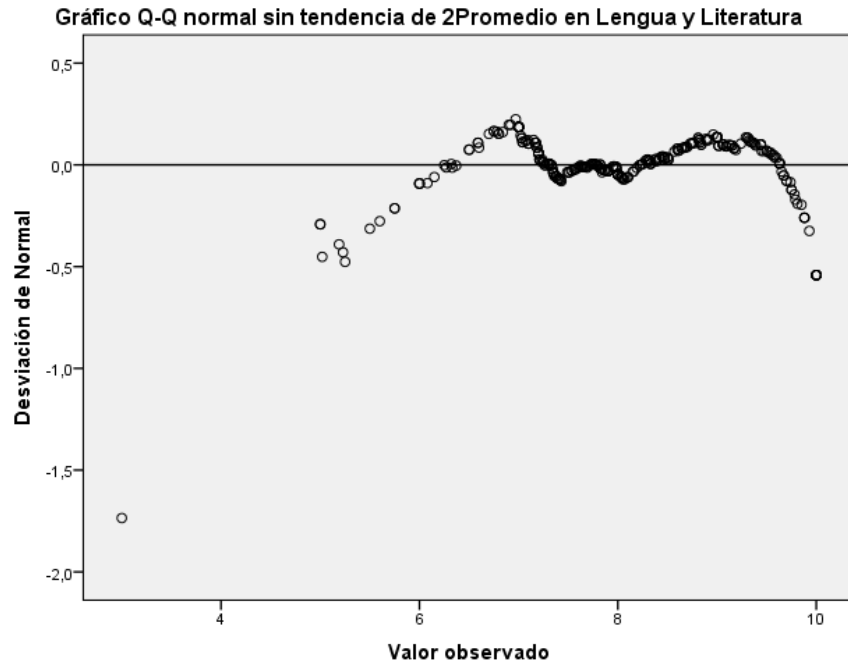


Figura 62. Promedio Lengua y Literatura 2





2Promedio Matemática

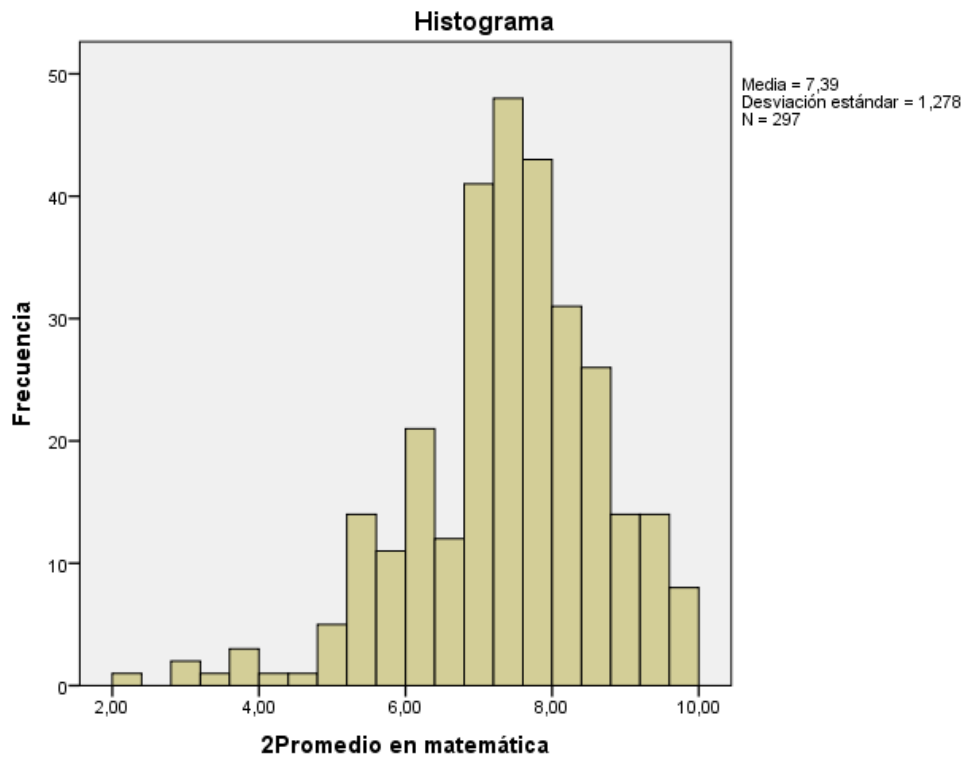


Figura 63. Promedio matemática 2

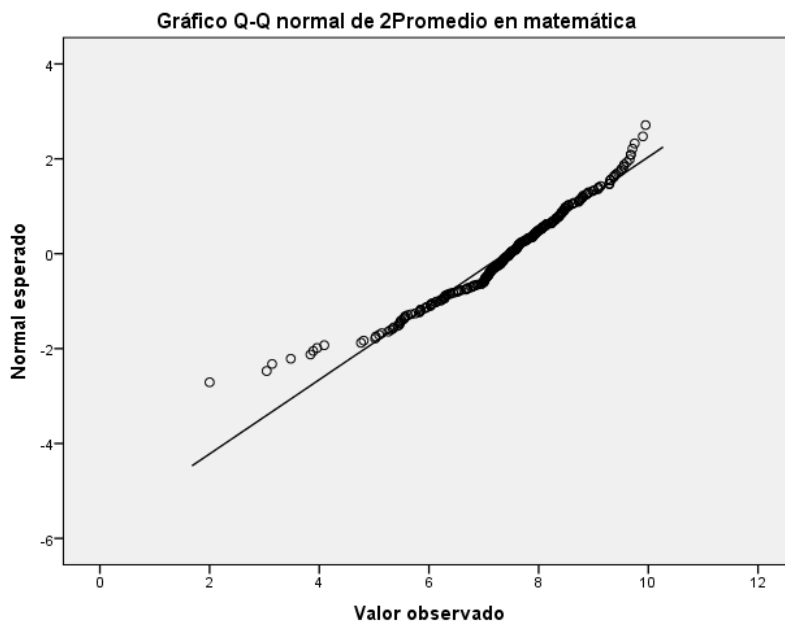
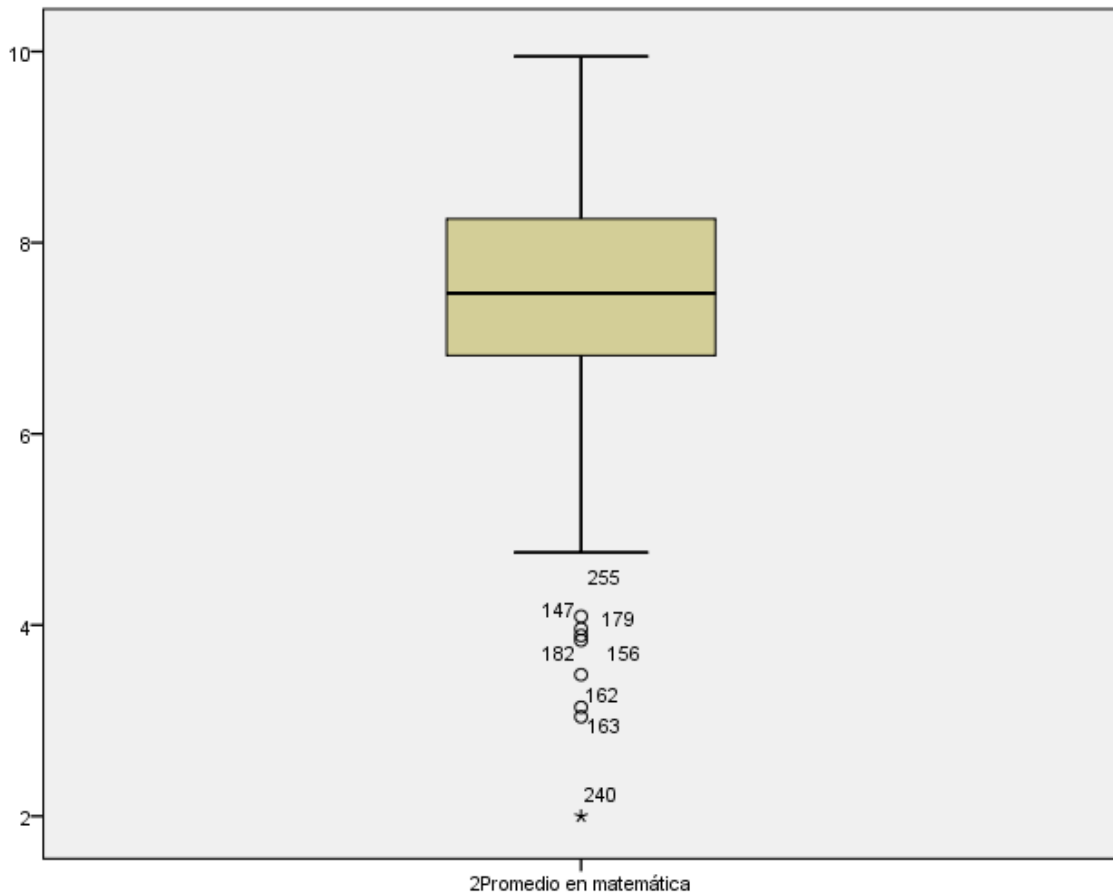
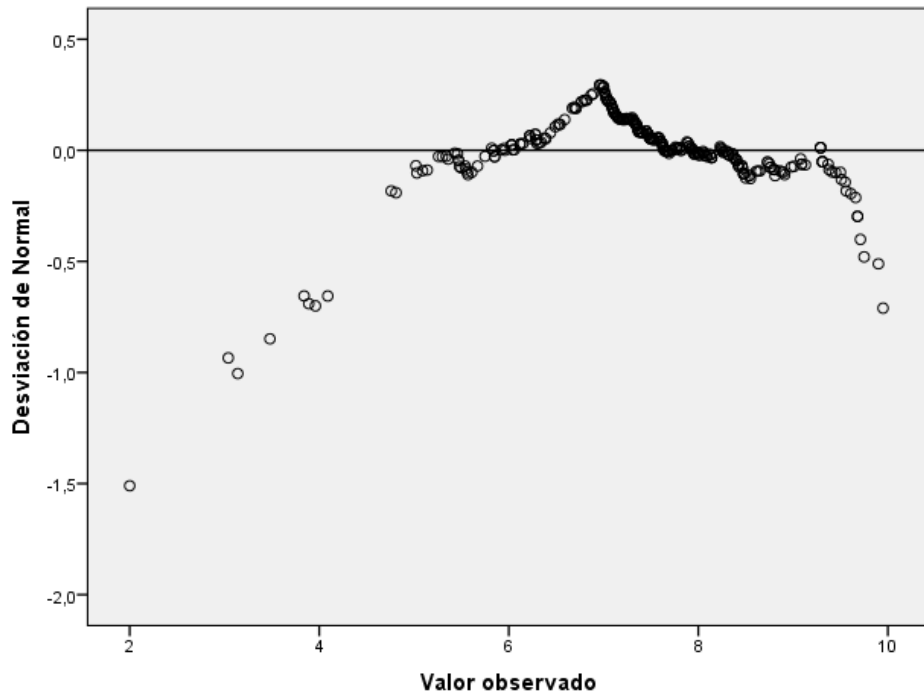
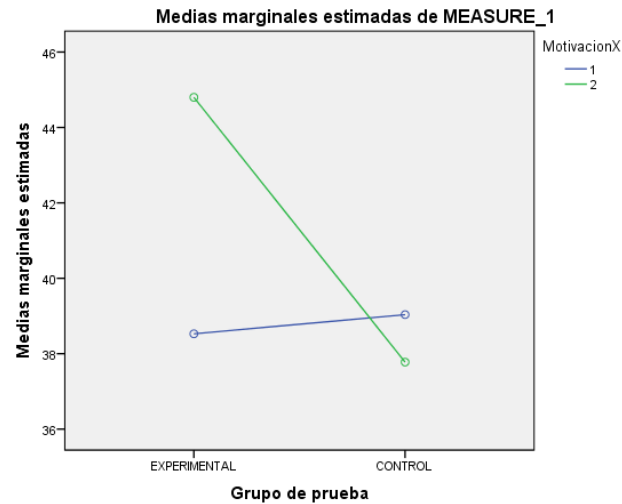


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de 2Promedio en matemática



Anexo 3

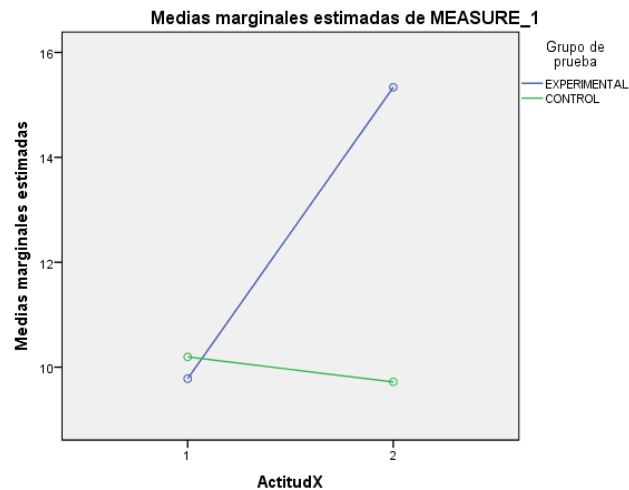
Motivación



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 64. ANCOVA motivación

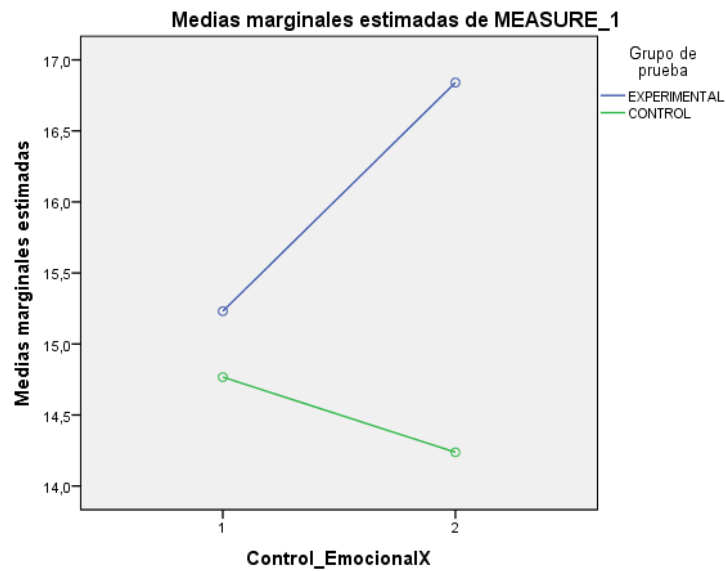
Actitud



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 65. ANCOVA actitud

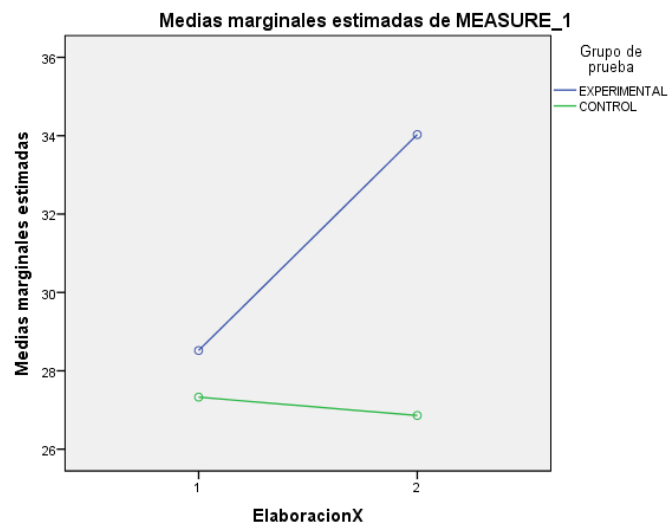
Control emocional



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 66. ANCOVA control emocional

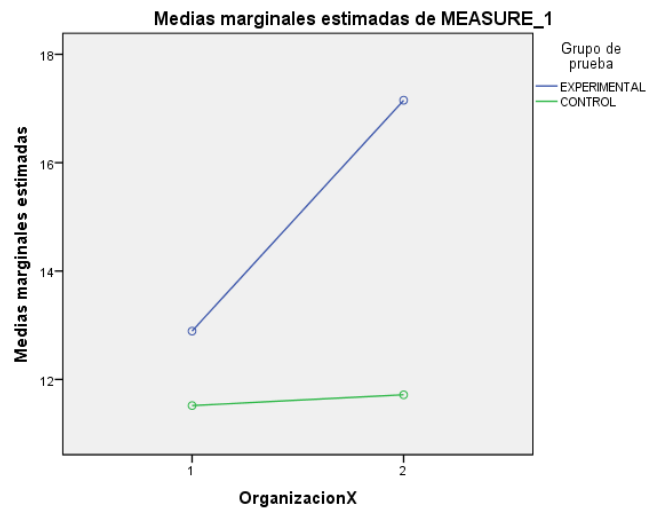
Elaboración



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 67. ANCOVA elaboración

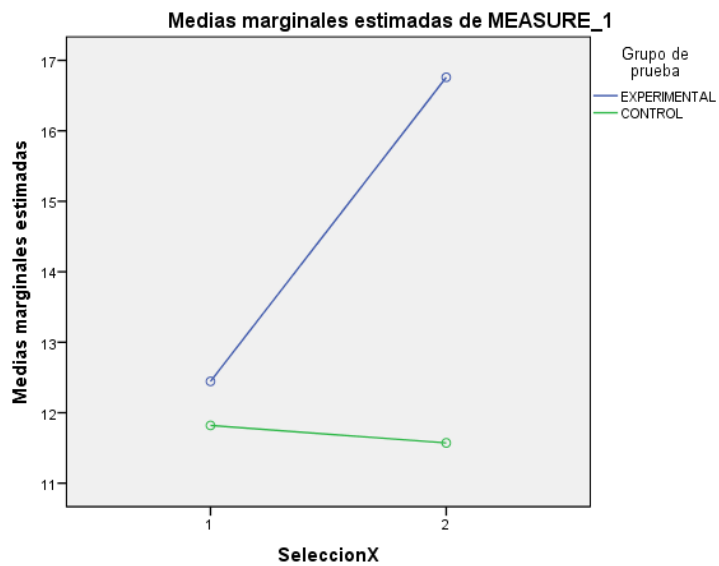
Organización



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 68. ANCOVA organización

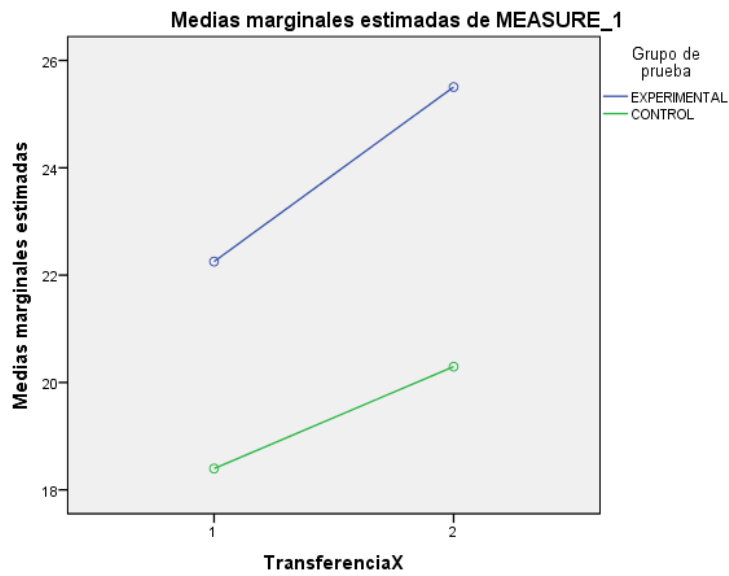
Selección



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 69. ANCOVA selección

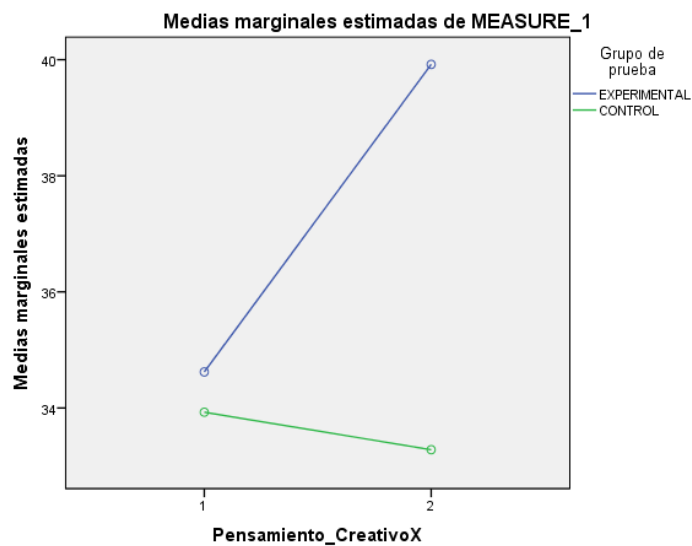
Transferencia



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 70. ANCOVA transferencia

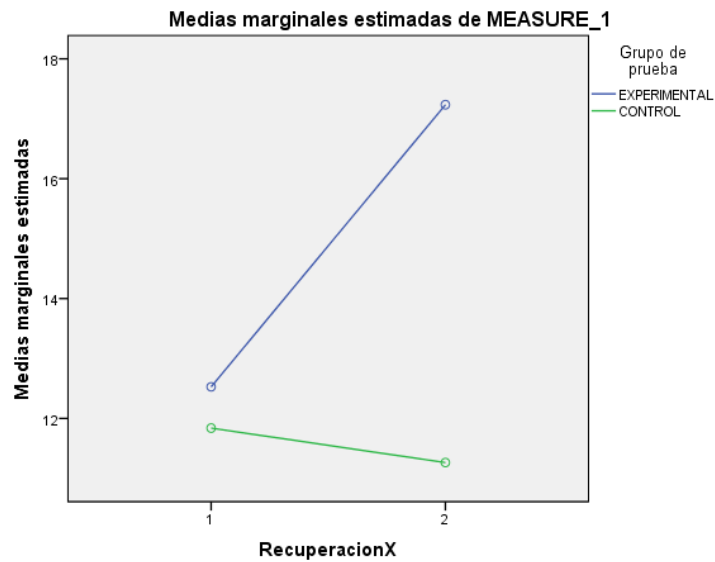
Pensamiento creativo



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 71. ANCOVA pensamiento creativo

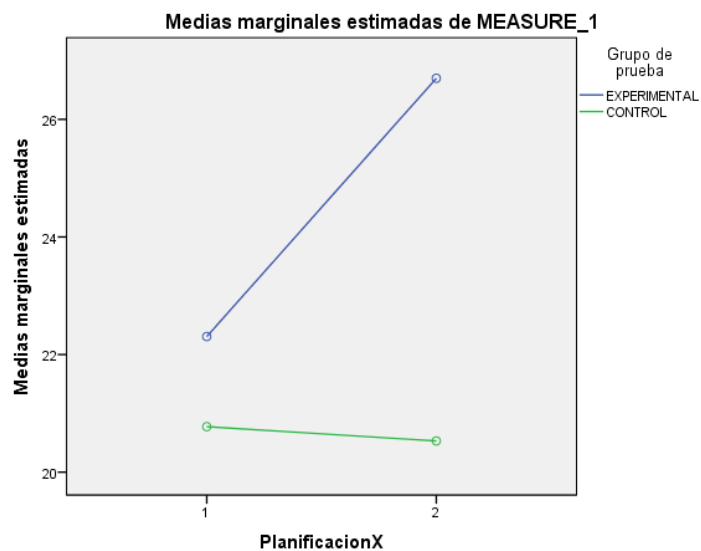
Recuperación



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 72. ANCOVA recuperación

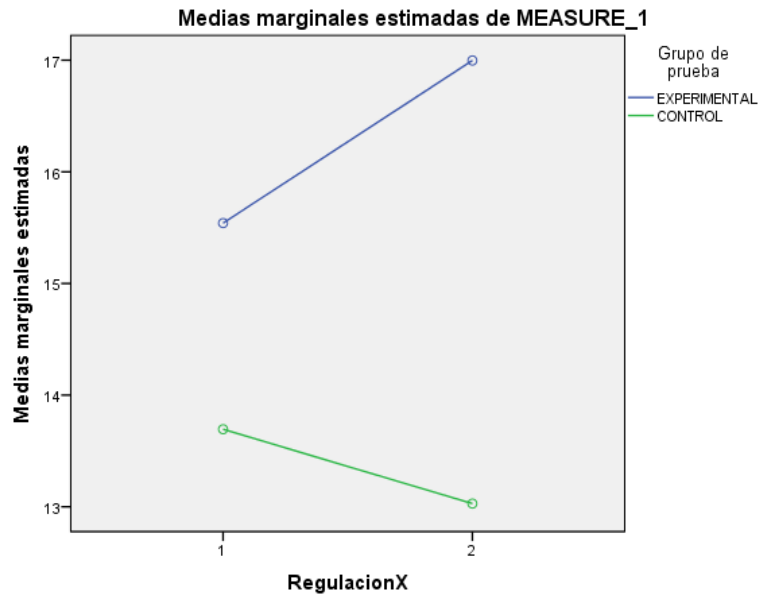
Planificación



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 73. ANCOVA planificación

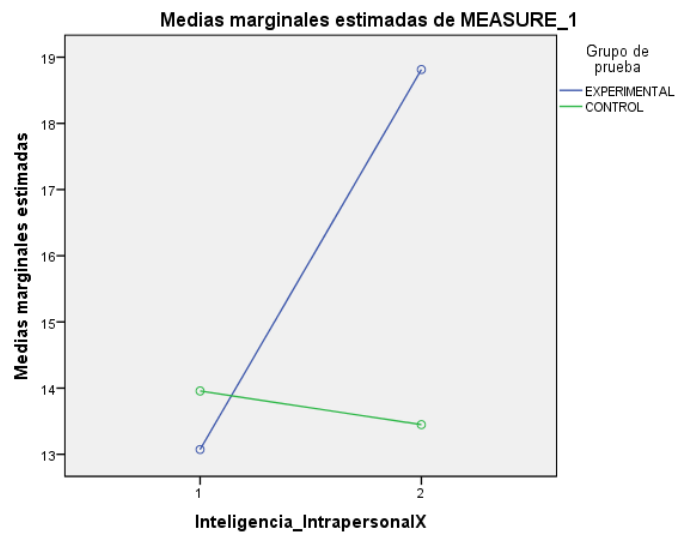
Regulación



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 74. ANCOVA regulación

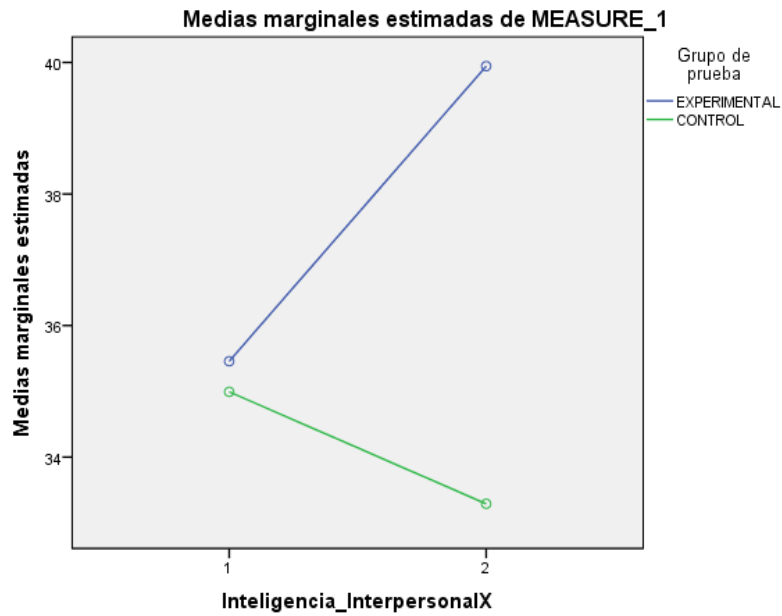
Inteligencia intrapersonal



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 75. ANCOVA inteligencia intrapersonal

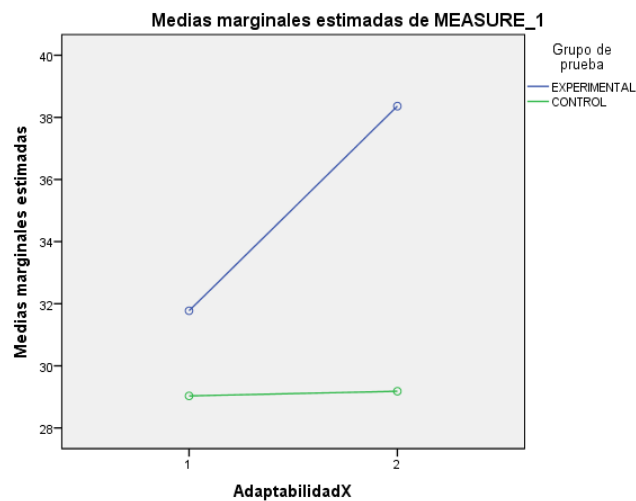
Inteligencia Interpersonal



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Adaptabilidad

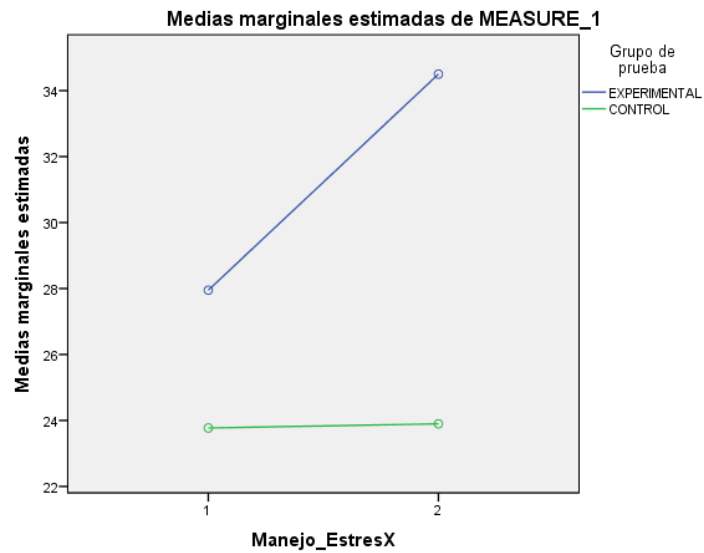
Figura 76. ANCOVA inteligencia interpersonal



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 77. ANCOVA adaptabilidad

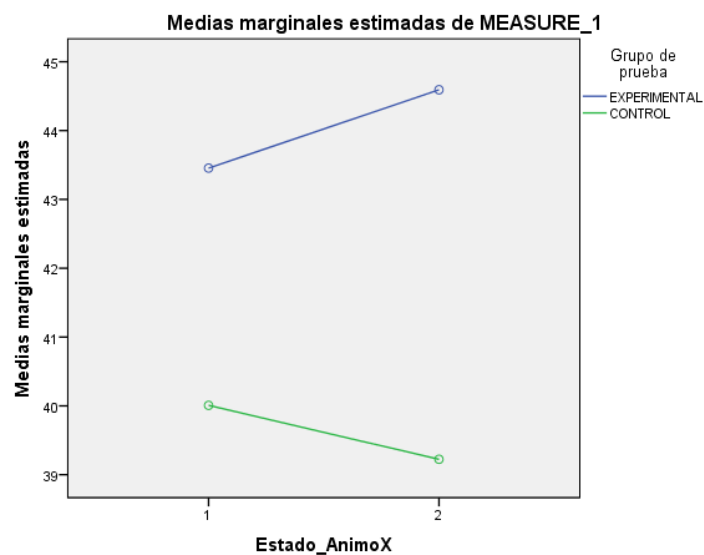
Manejo Estrés



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 78. ANCOVA manejo estrés

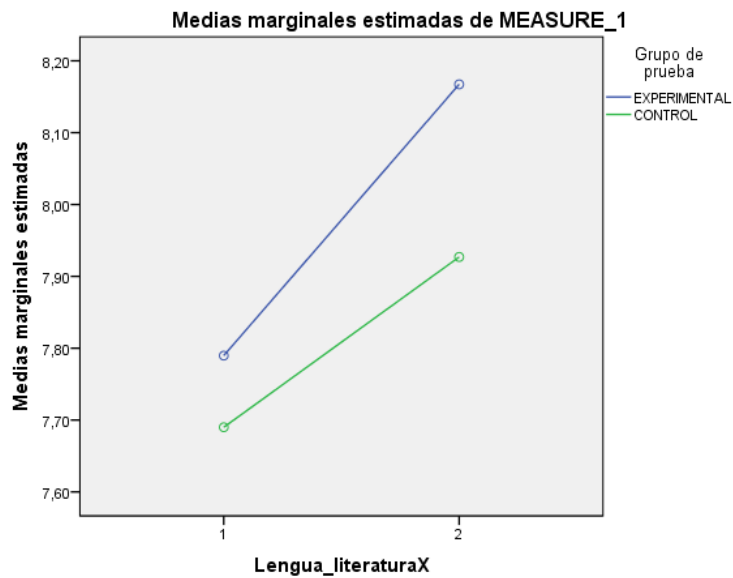
Estado de Ánimo



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 79. ANCOVA estado ánimo

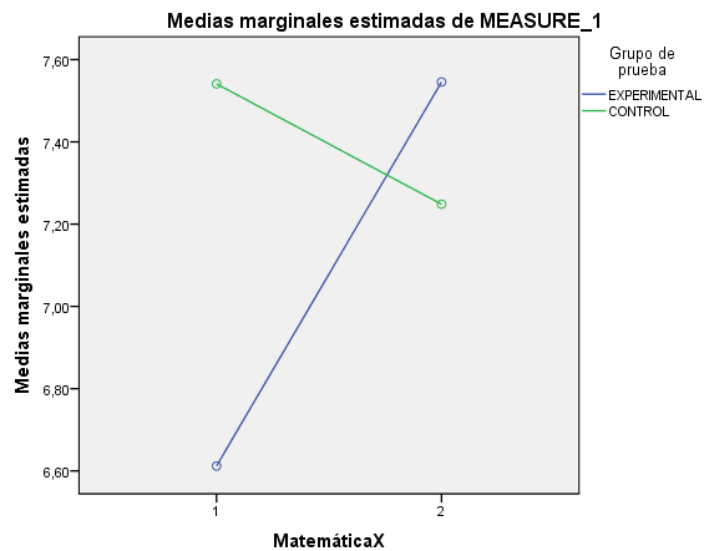
Lengua y Literatura



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Promedio en matemática = 7,0875

Figura 80. ANCOVA lengua y literatura

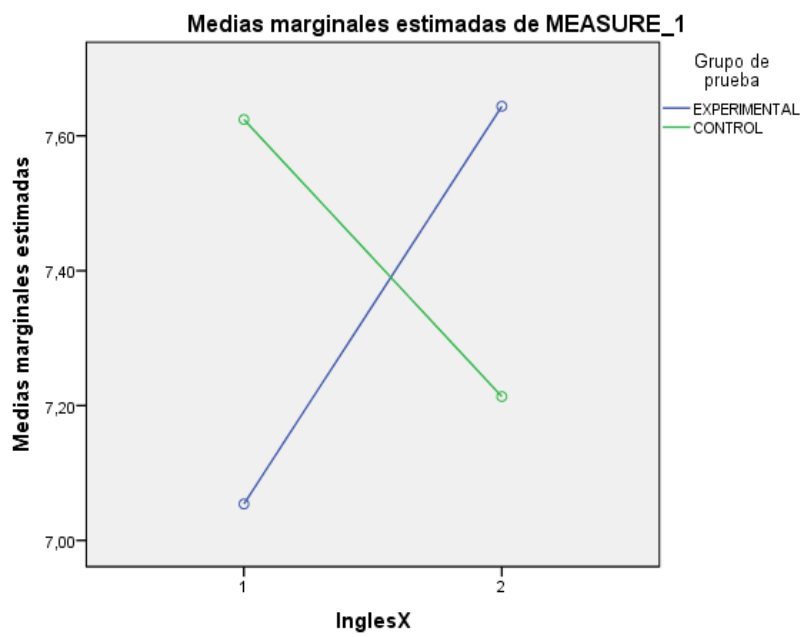
Matemática



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: 2Promedio en inglés = 7,4236

Figura 81. ANCOVA matemática

Inglés



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: 2Promedio en matemática = 7,3935

Figura 82. ANCOVA inglés