REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Estrategia metodológica para desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes preuniversitarios

Methodological strategy to develop emotional intelligence in pre-university students

Recibido: 10/06/2026 - **Aceptado:** 21/08/2026

Alexander Héctor Zapata Sequeiros
https://orcid.org/0000-0002-1886-1277
alexanderzapseq@gmail.com
Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú

Silvia Irene Sequeiros Pastor
https://orcid.org/0000-0002-7061-7802
ssequeirosp@hotmail.com
Universidad Tecnológica del Perú. Lima, Perú

Resumen

El objetivo de la investigación fue diseñar una estrategia metodológica para estimular el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes del curso de Razonamiento Matemático de un centro preuniversitario privado. El estudio siguió un paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo, tipo aplicado educacional y diseño no experimental de corte transversal. La población total estuvo conformada por un directivo, dos coordinadores, siete docentes y 400 estudiantes; la muestra por conveniencia incluyó tres docentes y 30 estudiantes. El diagnóstico se realizó mediante una entrevista semiestructurada con los docentes, observación de clases (no participante), un cuestionario con los estudiantes y una prueba pedagógica. Durante el desarrollo del trabajo de campo, fue posible observar que los docentes reconocieron emociones como la alegría, la tristeza y el respeto y la empatía hacia la ira, pero experimentan dificultades para incorporarlas deliberadamente en el desarrollo de la clase. Los estudiantes indicaron dificultades con la autorregulación y la expresión emocional, pero manifestaron disposición para aprender a manejar sus emociones y trabajar en colaboración con sus pares. Se modeló una estrategia de seis fases basada en estos hallazgos, que van desde divulgar el diagnóstico y preparar a los docentes hasta la evaluación y el seguimiento. La propuesta fue evaluada por 3 especialistas con una media de M = 92,00, considerada como “muy buena”. El análisis respalda que es adecuada y coherente para el contexto analizado; en un segundo momento, debe confirmarse su efecto sobre la inteligencia emocional mediante una intervención.

Palabras clave: inteligencia emocional, estrategia metodológica, educación preuniversitaria.

Abstract

This research set out to design a methodological strategy aimed at stimulating emotional intelligence in students taking Mathematical Reasoning at a private pre-university center. The study followed a sociocritical paradigm, a qualitative approach, applied educational research, and a non-experimental cross-sectional design. The population consisted of one administrator, two coordinators, seven teachers, and 400 students; the convenience sample included three teachers and 30 students. Data were collected through a semi-structured interview, non-participant observation, a survey, and a pedagogical test. Findings showed a predominance of the cognitive component in classroom sessions, limited teacher preparation in emotional intelligence, scarce use of affective-emotional strategies, and difficulties among students in self-awareness, self-regulation, and emotional expression. Based on the diagnosis, a six-phase strategy was designed,

integrating theoretical foundations, teacher training, collaborative application, assessment, and monitoring. Three experts assigned a mean score of M = 92.00, corresponding to the very good category. The proposal showed relevance, coherence, and applicability, although its effectiveness should be tested through intervention studies.

Keywords: methodological strategy, emotional intelligence, pre-university education.

Introducción

La preparación para el ingreso a la educación superior exige una formación que integre conocimientos, habilidades y recursos socioemocionales. Este requisito no se trata únicamente de la experiencia en contenidos: también significa que el estudiante puede evaluar qué hacer en una situación dada, actuar por sí mismo y reaccionar con respecto a situaciones que ocurren en el entorno adecuado (UNESCO 1998). Esto, desde una perspectiva formativa, requiere experiencias que al mismo tiempo encapsulen la formación vocacional y académica (Burgos y Vásquez, 2015). En este tipo de formación, el aspecto social y emocional cobra importancia porque permea las interacciones entre pares, la autorregulación y la toma de decisiones que realiza el estudiante durante el aprendizaje (Elbertson et al., 2010).

En cuanto a la enseñanza de las matemáticas, la interacción entre emoción y cognición no es incidental: la atención y la disposición (para resolver un problema—o compartimentarlo), así como la persistencia al enfrentar un error, están mediadas por lo que el estudiante siente al hacerlo (Fernández, 2010). Por lo tanto, el aprendizaje no depende únicamente de la simple entrega de información; mediante la investigación se desarrolló que la emoción también cumple un papel en ello (Mora, 2016), así como el conocimiento y la comprensión del funcionamiento cerebral y afectivo para orientar la práctica docente (Ortiz, 2015).

Para este estudio, la inteligencia emocional se consideró el primer dominio de análisis. Salovey y Mayer (1990) la asociaron con la percepción, la evaluación y la expresión de las emociones; la comprensión de las emociones; así como la regulación emocional. El modelo de Goleman incluye conocer tus emociones, gestionarlas, motivarte, la empatía y las habilidades sociales (Goleman, 1995). En el campo de la educación, desarrollar estas capacidades también implica inculcar a esos docentes que trabajan intencionalmente en ellas, y no solo como una reacción a los problemas de convivencia (Bisquerra, 2005).

En general, solo habrá emociones durante una sesión de aprendizaje cuando el estudiante tenga razón o se equivoque, se compare con los demás, trabaje con otra persona o grupo de personas (colaboración), o haya tenido un desafío que le resultara difícil. Así, percibir las emociones implica establecer el lugar de lo que ocurre en el interior, aclarar las consecuencias de los estímulos y saber cómo controlarlo al examinar las necesidades académicas y sociales (Huilca et al., 2019).

Todo se trata de aprendizaje emocional: autocontrol, empatía, perseverancia y mantener buenas relaciones (Capella, 2019). Este tipo de indagación depende no solo de que los docentes comprendan las definiciones, sino también de que cuenten con recursos en términos de la respuesta de los estudiantes, que puedan convertirse en oportunidades de aprendizaje (Conesa, 2017). Esta preparación también se observa en la educación superior, donde la inteligencia emocional de los docentes se asoció con la satisfacción académica de los estudiantes (Tacca et al., 2020).

La orientación práctica dirigida a los docentes también surge en las fuentes de la tesis. AFOE; Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo (2020), mientras que Andina señala la relevancia de la empatía, la tolerancia y la asertividad de un profesional del clima (Andina 2018). Estas directrices están alineadas con estudios relacionados con la emoción y la enseñanza-aprendizaje (Anzelin et al., 2020), así como con revisiones que muestran que, con el paso del tiempo, la inteligencia emocional se está incorporando de manera más práctica para procesar la valencia de percibir, comprender y regular las emociones (Freedman, 2017).

La revisión de antecedentes ilustra la intervención con ejemplos específicos. Talleres psicoeducativos orientados a la atención, la claridad y la reparación emocional en estudiantes universitarios (Torres, 2021). En otro entorno escolar, también se encontró que las estrategias de aprendizaje para la regulación emocional se asociaban con mejores resoluciones de conflictos en el aula Téllez (2021). En la educación secundaria (Macías, 2021), se encontró un resultado similar entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación superior que enfatiza la importancia de fortalecer la automotivación y el control de las emociones como parte de la formación (Cazallo et al., 2020).

En investigaciones acerca de la conexión entre la emoción y la experiencia educativa; Se encontró una asociación entre inteligencia emocional y rendimiento en estudiantes universitarios ecuatorianos (Figueroa, 2023); se analizaron vínculos con asertividad y bienestar psicológico en estudiantes peruanos (Carrera, 2018). Complementariamente, una revisión con adolescentes ha enfatizado que las habilidades de manejo afectivo y emocional deben practicarse mediante la práctica, no solo abordarse de manera teórica (Gutiérrez et al., 2021).

El segundo tipo de investigación fue metodológico. Esta categoría es relevante en el Razonamiento Matemático, en particular porque “resolver un problema significa poder averiguar qué se busca, cómo proceder y llevar a cabo el procedimiento, así como revisar lo que se ha hecho” (Polya, 1965). Bransford y Stein (1984) proponen un razonamiento análogo, en la identificación y formulación del problema, una búsqueda de alternativas, mediante la evaluación de lo alcanzado con las respuestas. Cuando se aplica a la enseñanza, esta naturaleza secuencial permite organizar técnicas/procedimientos con un fin formativo específico (Latorre y Seco, 2013).

Como referente principal para esta categoría, la investigación asumió una concepción de estrategia metodológica ligada a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y al uso de métodos que propicien problematización, diálogo, reflexión y valoración del contenido (Velázquez, 2014). La planificación de actividades en secuencia aporta orden a esa intervención (Riquelme, 2018); la selección de técnicas depende del propósito y de las características del grupo (Camacho, 2016); y la relación entre método, técnica y recurso ayuda a concretar lo que el docente hará durante la sesión (Santos, 2008).

Desde esta mirada, la metodología no se limita a exponer contenidos, sino que organiza la relación entre el profesor, el estudiante y el objeto de aprendizaje (Álvarez de Zayas, 2016). La flexibilidad de las estrategias de enseñanza debe ajustarse a lo que ocurre en el aula para lograr aprendizajes significativos (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010). Para el propósito de este estudio, esa organización debía incluir también momentos de diálogo, autorreflexión y participación. Por ejemplo, en la educación superior, se han propuesto actividades para desarrollar competencias personales-sociales ancladas en la experiencia de los estudiantes (Mira et al., 2017), así como ejercicios de regulación emocional, relajación y comunicación asertiva o resolución de conflictos (Andrade, 2017).

En este contexto, la ambición era crear un enfoque integrado mediante el cual el desarrollo de la inteligencia emocional se incorporará directamente en las sesiones del curso.

Metodología

La investigación se ubicó en el paradigma sociocrítico y siguió un enfoque cualitativo, con carácter aplicado educacional. Se trabajó con un diseño no experimental de corte transversal, porque el diagnóstico se realizó sobre la práctica existente, sin introducir una intervención ni modificar deliberadamente las condiciones de las clases (Hernández Sampieri et al., 2014). La población estuvo formada por un directivo, dos coordinadores, siete docentes y 400 estudiantes del curso. Para el trabajo de campo se seleccionaron por conveniencia tres docentes y 30 estudiantes.

Se emplearon métodos histórico-lógico, análisis-síntesis, inductivo-deductivo, análisis documental y modelación. El inductivo-deductivo se utilizó para pasar de los hallazgos obtenidos con los participantes

a interpretaciones más generales y volver luego a la situación concreta estudiada (Bernal, 2010). El análisis síntesis ayudó a separar y relacionar los componentes teóricos y empíricos, mientras que la modelación permitió representar la estrategia como una secuencia organizada de acciones (Cerezal Mezquita & Fiallo Rodríguez, 2002).

El diagnóstico se construyó con cuatro vías de recogida de información: entrevista semiestructurada a docentes, observación no participante de las clases, encuesta a estudiantes y prueba pedagógica. La entrevista se condujo con una guía previamente preparada, pero permitió repreguntar cuando las respuestas requerían mayor precisión sobre la preparación teórica o didáctica del profesor (Robson, 2011). La encuesta utilizó preguntas cerradas para recoger la percepción de los estudiantes sobre la forma de trabajo en clase (Castillo, 2011). Los instrumentos empleados fueron, respectivamente, una guía de entrevista, una guía de observación, un cuestionario y una prueba pedagógica.

Antes de su aplicación, los instrumentos fueron revisados por especialistas; el mismo procedimiento se utilizó después para valorar la propuesta. El juicio de expertos se orientó a revisar la pertinencia, coherencia y suficiencia de su contenido (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Los datos cuantitativos del cuestionario y de la prueba se organizaron en Microsoft Excel 2019 mediante frecuencias y porcentajes (Ruiz, 2004). La información cualitativa se trabajó por categorías y se contrastó entre las diferentes técnicas, de modo que las coincidencias y diferencias pudieran examinarse mediante triangulación (Aguilar & Barroso, 2015). Durante el proceso se preservó la confidencialidad de los participantes y se mantuvieron criterios de integridad, honestidad, objetividad, responsabilidad y transparencia.

El diagnóstico se construyó con cuatro vías de recogida de información: entrevista semiestructurada a docentes, observación no participante de las clases, encuesta a estudiantes y prueba pedagógica. La entrevista se condujo con una guía previamente preparada, pero permitió repreguntar cuando las respuestas requerían mayor precisión sobre la preparación teórica o didáctica del profesor (Robson, 2011). La encuesta utilizó preguntas cerradas para recoger la percepción de los estudiantes sobre la forma de trabajo en clase (Castillo, 2011). Los instrumentos empleados fueron, respectivamente, una guía de entrevista, una guía de observación, un cuestionario y una prueba pedagógica.

Antes de su aplicación, los instrumentos fueron revisados por especialistas; el mismo procedimiento se utilizó después para valorar la propuesta. El juicio de expertos se orientó a revisar la pertinencia, coherencia y suficiencia de su contenido (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Los datos cuantitativos del cuestionario y de la prueba se organizaron en Microsoft Excel 2019 mediante frecuencias y porcentajes (Ruiz, 2004). La información cualitativa se trabajó por categorías y se contrastó entre las diferentes técnicas, de modo que las coincidencias y diferencias pudieran examinarse mediante triangulación (Aguilar & Barroso, 2015). Durante el proceso se preservó la confidencialidad de los participantes y se mantuvieron criterios de integridad, honestidad, objetividad, responsabilidad y transparencia.

Resultados

Al revisar conjuntamente las entrevistas, las observaciones, el cuestionario y la prueba pedagógica apareció una diferencia clara entre lo que los docentes reconocían sobre las emociones y lo que efectivamente se trabajaba en las clases. Los profesores podían mencionar emociones como alegría, tristeza, enojo, respeto o empatía, pero al explicar su actuación pedagógica mostraban menos dominio sobre autoconocimiento, autorregulación, manejo de la frustración y habilidades sociales.

Las observaciones de aula reforzaron esa lectura. La mayor parte del tiempo se destinaba a la explicación y resolución de ejercicios; las preguntas, materiales y procedimientos estaban orientados al logro cognitivo. Los momentos para expresar dificultades, analizar reacciones ante el error o cerrar la sesión con un mensaje de carácter emocional fueron escasos. Aun así, los estudiantes mostraron interés

por comprender mejor sus emociones y participaron con mayor disposición cuando resolvían problemas en grupo.

Tabla 1. *Categorías emergentes obtenidas en el diagnóstico.*

Categoría emergente	Hallazgo identificado
Orientación cognitiva	Predominio de contenidos y procedimientos cognitivos frente al componente afectivo-emocional.
Preparación docente	Limitada formación teórica y didáctica en inteligencia emocional.
Estrategias metodológicas	Escasa incorporación de procedimientos para autorregulación y desarrollo emocional.
Expresión emocional	Bajo nivel de exteriorización de sentimientos y emociones durante las sesiones.
Trabajo colaborativo	Disposición favorable y satisfacción frente a actividades grupales.
Interés estudiantil	Interés por fortalecer la inteligencia emocional.

Nota. Síntesis de los hallazgos contrastados entre entrevista, observación, encuesta y prueba pedagógica.

De esa lectura conjunta se desprendieron tres necesidades que orientaron la propuesta: fortalecer la preparación docente sobre inteligencia emocional; incorporar procedimientos didácticos que trabajen el componente afectivo-emocional durante la clase; y atender las limitaciones que mostraban los estudiantes para reconocer, expresar y regular sus emociones. La estrategia se modeló a partir de esas tres necesidades.

Tabla 2. *Organización de la estrategia metodológica en seis fases*

Fase	Propósito principal
1. Visión compartida	Socializar el diagnóstico y generar compromiso con la propuesta.
2. Fundamentos	Profundizar en inteligencia emocional y estrategia metodológica.
3. Capacitación docente	Fortalecer competencias pedagógicas y socioemocionales.
4. Aplicación grupal	Integrar actividades matemáticas y experiencias socioemocionales.
5. Evaluación y autoevaluación	Valorar avances académicos y socioemocionales.
6. Simulación y monitoreo	Consolidar aprendizajes y realizar seguimiento.

Nota. Las fases resumen la secuencia prevista para pasar del diagnóstico al acompañamiento y monitoreo de la propuesta.

Para valorar el diseño se solicitó el juicio de tres especialistas. Cada uno revisó una rúbrica interna y otra externa. La primera consideró, entre otros aspectos, factibilidad, claridad, posibilidad de aplicación en contextos semejantes, correspondencia con las necesidades detectadas y congruencia con el objetivo; la segunda incluyó organización, suficiencia, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia.

Tabla 3. *Puntuaciones otorgadas por los tres expertos a la propuesta.*

Experto	Validación interna	Validación externa	Total
Antonio Coronel Molina	42	41	83
Nicanor Huamán Naula	46	47	93
Hernán Flores Valdiviezo	50	50	100
Media			92.00

Nota. Cada especialista podía otorgar hasta 100 puntos al sumar la valoración interna y la externa.

Los puntajes obtenidos fueron 83, 93 y 100, con una media de M = 92.00, ubicada en la categoría muy bien. La coincidencia de los tres jueces respalda la pertinencia y la posibilidad de aplicación de la propuesta en el contexto para el que fue diseñada. Este resultado, sin embargo, corresponde a una valoración experta del diseño y no a una prueba de eficacia, pues la estrategia no fue implementada con mediciones pretest y postest.

Discusión

Los docentes no estaban totalmente desprovistos de conocimiento emocional con respecto a sus estudiantes; el problema surgía cuando ese conocimiento necesitaba traducirse en decisiones reales dentro del aula. Sin embargo, los profesores, incluso de este grupo que se destacó en la identificación de emociones básicas, continuaron dirigiendo las sesiones casi exclusivamente enmarcadas en la explicación y la resolución de problemas. Dado que gestionar las emociones no es simplemente un conocimiento conceptual (Goleman, 1998); consiste en regular las respuestas y las relaciones con personas reales, cercanas o muy próximas. Además, las emociones se contextualizan en la interacción social y se les confiere un significado como experiencia académica (Bericat, 2012).

El afecto restringido observado en los estudiantes tampoco puede entenderse de forma aislada. La capacidad de expresar emociones se aprende y se condiciona socialmente (Brody, 2000), mientras que su significado surge de la interacción con otras personas (Denzin, 2009). En las clases que observamos, por ejemplo, había poca oportunidad para discutir la frustración al cometer un error o para revisar cómo se comportaba el estudiante cuando se le asignaba una tarea difícil. Por eso, la propuesta incorpora espacios para reconocer e involucrarse con estas reacciones mientras se resuelven los problemas de matemáticas.

El predominio del aspecto cognitivo en las sesiones responde a una de las necesidades previamente establecidas mencionadas en la literatura: que el aprendizaje no puede estudiarse sin emoción, ni debería tratarse nunca por separado. La manera en que los estudiantes se adaptan y se involucran al afrontar las exigencias académicas puede verse afectada por la inteligencia emocional (Gajardo Montecino & Tilleria Muñoz, 2019). Al mismo tiempo, una concepción del aprendizaje desde el desarrollo (Castellanos et al., 2007) abarca aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y sociales, y exige que los estudiantes estén necesariamente conscientes para avanzar más con la mediación del docente (Silvestre & Zilberstein, 2011).

Esa integración, en el contexto que estudiamos, fue exactamente una de las brechas evaluadas en el diagnóstico. Una cosa positiva fue que los estudiantes responden cuando realizamos esta actividad

en grupos. Esta disposición ofrece una modalidad para involucrarse tanto en nuestro propio razonamiento como con los demás. El trabajo colaborativo fomenta la construcción colectiva del conocimiento y distribuye las tareas entre los miembros del grupo (Revelo et al., 2017). También en experiencias universitarias, el aprendizaje cooperativo se ha relacionado con el desarrollo de habilidades socioemocionales (Estrada et al., 2016). De este modo, la propuesta busca realizar trabajo emocional a través de equipos, roles y momentos de coevaluación, en lugar de tratar el trabajo emocional como una actividad distinta del curso.

La lógica detrás de la selección del problema, el proyecto, la simulación y el roleplay es similar. Hacerlo permite trabajar contenido matemático en situaciones que implican la toma de decisiones, explicar los propios procesos y colaborar con otras personas. Otros han compartido sobre el aprendizaje basado en proyectos como un medio para reforzar la autonomía y la indagación formativa (Goñi, 2019), el uso de las competencias emocionales para resolver situaciones de conflicto (Mórtigo & Rincón, 2018) y que el aprendizaje basado en problemas se ha asociado con el desarrollo de habilidades en el marco de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios (Luy, 2019).

En la estrategia ideada, estos recursos representan herramientas para fusionar las dimensiones cognitivas y socioemocionales. Además, la primera etapa de la estrategia no se asocia con actividades directas respecto a los estudiantes, sino con una socialización del diagnóstico y la construcción de acuerdos entre los actores escolares. Esta elección se conecta con el concepto de visión compartida como un propósito co-construido (Rivero et al., 2018). Básicamente, los directivos escolares y los docentes necesitan ponerse de acuerdo sobre qué se observará, cómo la implementación contará con el apoyo, y qué evidencias se recopilarán de una manera que el trabajo socioemocional no quede dependiente de que un solo docente lo realice en solitario.

Así, el aporte de la propuesta no consiste en añadir un taller emocional al margen del curso, sino en introducir acciones socioemocionales dentro de la dinámica habitual de Razonamiento Matemático. Esto coincide con planteamientos que proponen métodos socializados, decisorios, creativos y reflexivos para una formación que atienda también la esfera afectiva (Zúñiga, 2019). La valoración de expertos muestra que el diseño resulta pertinente y coherente para el contexto estudiado; comprobar si produce cambios en los estudiantes requerirá una aplicación posterior con un diseño de intervención.

Conclusiones

Este estudio cumplió el objetivo de diseño mediante el empleo de un enfoque sistemático basado en necesidades específicas identificadas en el curso de Razonamiento Matemático. La evaluación mostró que, aunque los docentes tenían ideas amplias sobre las emociones, las clases aún solo podían practicar y prepararse para una prueba de habilidades cognitivas días antes, en el aula: había pocas oportunidades para trabajar funciones relacionadas con la atención, el reconocimiento y la regulación emocionales, junto con la expresión de la emoción y las áreas sociales.

La propuesta incluyó seis etapas: una cadena de tareas institucionales y de aula pertinentes para la socialización del diagnóstico, revisión de los principios básicos, preparación de los docentes, implementación en grupo, evaluación y autoevaluación, simulación y acompañamiento. La intención de su uso es asegurar que el trabajo emocional ocurra en flujo directo con la solución del problema matemático, de modo que no se sienta como una tarea separada.

Las tres puntuaciones independientes de los expertos (de mala a excelente) fueron 83, 90 y 100, con una media $\eta = 92.00$; calificación: muy buena. Si bien dicha calificación respalda la pertinencia, la coherencia y la contextualización del diseño, nos impide afirmar que la estrategia sea eficaz, ya que nunca se ha probado en un estudio de intervención. Luego, la implementas con los grupos de estudiantes, mides pre y post y comparas la diferencia (delta) en las dimensiones de la inteligencia emocional.

Referencias

Agencia Peruana de Noticias Andina. (2018). *Cómo mejorar su inteligencia emocional y brillar en las aulas*. https://andina.pe/agencia/noticia-atencion-docentes-como-mejorar-su-inteligencia-emocional-y-brillar-las-aulas-732519.aspx

Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación,* (47), 73-88. https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61672/37683

Álvarez de Zayas, C. M. (2016). *La escuela en la vida*. https://maravarzamoriveracruz.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/10/didacticacarlos-alvarez.pdf

Andrade, T. M. (2017). *La inteligencia emocional, la resolución de conflictos en el aula y su relación con el desempeño del profesorado de la Universidad Central del Ecuador* [Tesis doctoral]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/77270/1/tesis_marco_xavier_andrade_torres.pdf

Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., & Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia, 16*(1), 48–64. http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v16n1/1794-8932-sph-16-01-00048.pdf

Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo. (2020). *La inteligencia emocional en el contexto educativo*. https://www.afoe.org/aprendizaje/la-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo/

Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13. https://idus.us.es/items/24f5f49e-98b0-4171-827a-88115bfa333f

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson Educación.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* (54), 95–114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758

Bransford, J., & Stein, B. (1984). *The ideal problem solver*. W. H. Freeman and Company.

Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant termperament, and differentiation. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (pp. 24–47). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.003

Burgos, S., & Vásquez, L. (2015). Propuesta de un modelo pedagógico curricular basado en educación emocional para la especialidad de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Trujillo. *Sciéndo Ingenium, 11*(2), https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/989

Camacho, C. (2016). *Estrategias metodológicas para la didáctica del I ciclo de EBR*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/330279571_Estrategias_metodologicas_para_la_didactica_del_i_ciclo_de_ebr

Capella, A. (2019). *La educación emocional en contextos familiares y educativos* [Tesis de maestría, Universitat Jaume I]. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/185682/TFM_2019_CapellaMonsonis_Alvaro.pdf

Carrera, F. (2018). *Inteligencia emocional, asertividad y bienestar psicológico en estudiantes del I ciclo de la Facultad de Administración y Contabilidad - Universidad Peruana Los Andes. Huancayo - año 2016* [Tesis doctoral]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=344026

Castellanos, D., Reinoso, C., & García, C. (2007). *Para promover un aprendizaje desarrollador*. Colección de Proyectos.

Castillo, S. (2011). Evaluación de competencias investigativas. *XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática*.

Cazallo, A., Bascón, M., Mudarra, A. B., & Salazar, E. (2020). La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. *Revista Espacios, 41*(23). https://www.revistaespacios.com/a20v41n23/a20v41n23p28.pdf

Cerezal Mezquita, J., & Fiallo Rodríguez, J. (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. Ciudad de La Habana.

Conesa, S. (2017). *Inteligencia emocional en el profesorado*. Campus Educación. https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-inteligencia-emocional-profesorado/

Denzin, N. (2009). *On understanding emotion*. Transaction Publishers.

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). Programación de aprendizaje social y emocional (SEL) basado en la escuela: Perspectivas actuales. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Segundo manual internacional de cambio educativo*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6-57

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*, 27–36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

Estrada, M., Moferrer, D., & Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: Una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria, 9*(6), 43–62. https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005

Fernández Bravo, J. A. (2010). Neurociencias y Enseñanza de la Matemática. Prólogo de algunos retos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, *51*(3), 1–12. https://doi.org/10.35362/rie5131832

Figueroa, A. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de una universidad ecuatoriana. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, 21*, 140–152. https://www.redalyc.org/journal/5717/571776337009/html/

Freedman, J. (2017). *¿Inteligencia… qué? Origen de la definición e historia de la inteligencia emocional*. Six Seconds. https://esp.6seconds.org/2017/09/01/inteligencia-que-origen-definicion-y-historia-de-inteligencia-emocional/

Gajardo Montecino, J., & Tilleria Muñoz, J. L. (2019). Inteligencia emocional: Una clave para el éxito académico. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 2*(1), 93–106. https://doi.org/10.22320/reined.v2i1.3860

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Vergara.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

Goñi, F. F. (2019). *Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la investigación formativa en los estudiantes de un Instituto Pedagógico Nacional de Lima* [Tesis de posgrado]. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9135/1/2019_Regalado-Diaz.pdf

Gutiérrez, J. R., Flores, R. A., Flores, R., & Huayta, Y. J. (2021). Contribuciones académicas acerca del desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes. *EDUCARE ET COMUNICARE, 9*(1), 59–66. https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/576

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Huilca, D., Guamán, J., & Llanga, E. (2019). ¿Cómo se relacionan la educación emocional y el aprendizaje? *Atlante*. https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/educacion-emocional-aprendizaje.html

Latorre, M., & Seco, C. (2013). *Metodología, estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat. https://www.umch.edu.pe/arch/hnomarino/metodo.pdf

Luy, A. (2019). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones, 7*(2). https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288

Macías, G. R. (2021). *Inteligencia emocional y su relación en el rendimiento académico de estudiantes de 3ero BGU en tiempo de pandemia COVID-19* [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Milagro]. https://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/123456789/5791/MACIAS%20GARCIA%20GEMA%20RAMONA.pdf

Mira, J., Parra, M., & Beltrán, M. (2017). Educación emocional en la universidad: Propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia, 139*, 1–17. https://www.redalyc.org/journal/5257/525754431001/html/

Mora, F. (2016). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.

Mórtigo, A., & Rincón, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: Estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Redipe, 7*(2). https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432

Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación: ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Ediciones de la U.

Polya, G. (1965). *How to solve it*. Princeton University Press.

Revelo, O., Collazos, C. A., & Jiménez, J. A. (2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas, 21*(41), 115-134. https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/

Riquelme, M. (2018). *Estrategias metodológicas: Definición y tipos*. Web y Empresas. https://www.webyempresas.com/estrategias-metodologicas/

Rivero, E., Zoro, B., & Azis, C. (2018). *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio*. Líderes Educativos. https://www.lidereseducativos.cl/recursos/construyendo-una-vision-compartida-para-la-educacion-del-territorio/

Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

Ruiz, D. (2004). *Manual de estadística*. Eumed.net.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185–211.

Santos, A. (2008). *Estrategias metodológicas, método, técnica, recurso*. Issuu. https://issuu.com/santosperezalan/docs/estrategias.publicaci__n.docx

Silvestre, M., & Zilberstein, J. (2011). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. CEIDE.

Tacca, D. R., Tacca, A. L., & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, *14*(1), e1085. https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887

Téllez, M. N. (2021). *El desarrollo de la inteligencia emocional como estrategia para manejar los conflictos en el aula de clases* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/cf9c7dce-2b15-4730-82d6-a37b376f31ae/content

Torres, M. L. (2021). *Intervención psicoeducativa desde la inteligencia emocional en estudiantes de octavo y décimo semestre de Licenciatura en Educación Infantil* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/items/e764d5ee-6f7d-4763-9fd7-52a906b70659

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

Velázquez, M. (2014). *Propuesta didáctica dirigida a la competencia comunicativa en la construcción de textos escritos en los estudiantes de sexto grado en la educación primaria* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Americana de los Estados Unidos].

Zúñiga, E. (2019). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/0fe0891e-a049-42e6-a3ff-45e203a5ac37

Declaración de uso de IA

ChatGPT (OpenAI) se utilizó como asistente para resumir el contenido de la tesis, estructurar las secciones y revisar partes de este manuscrito para la preparación editorial. Los autores deciden cuál es el problema de estudio, el método, los datos, las tablas, los resultados y la interpretación a partir de la investigación original.

Contribución de la autoría

Conceptualización: Silvia Irene Sequeiros Pastor
Curación de datos: Alexander Héctor Zapata Sequeiros
Análisis formal: Silvia Irene Sequeiros Pastor
Adquisición de fondos: No aplica
Investigación: Silvia Irene Sequeiros Pastor
Metodología: Alexander Héctor Zapata Sequeiros
Dirección del proyecto: Silvia Irene Sequeiros Pastor
Recursos: Alexander Héctor Zapata Sequeiros
Software: Silvia Irene Sequeiros Pastor
Supervisión: Alexander Héctor Zapata Sequeiros
Validación: Silvia Irene Sequeiros Pastor
Visualización: Alexander Héctor Zapata Sequeiros
Redacción - borrador original: Silvia Irene Sequeiros Pastor
Redacción - corrección de pruebas y edición: Alexander Héctor Zapata Sequeiros