



EDITORIAL
NAVEGANTE



PNL E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN

Merith Eva Bardales Meneces



Merith Eva Bardales Meneces

Correo: mbardales@unheval.edu.pe

Perfil: Profesora de Educación Inicial, Magister en Investigación y Docencia Superior,
Doctora en Ciencias de la Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0859-0095>

Afiliación: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

PNL E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN

Merith Eva Bardales Meneces



EDITORIAL
NAVEGANTE

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares externos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-628-7736-92-4

© Merith Eva Bardales Meneces

2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20721100>

©Editorial Navegante

www.editorialnavegante.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Navegante

Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia/ *Published in Colombia*

PNL E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN

Merith Eva Bardales Meneces



EDITORIAL
NAVEGANTE

ÍNDICE

ÍNDICE.....	6
ÍNDICE DE TABLAS	9
INTRODUCCIÓN.....	12

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PNL Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	15
1.1. La Inteligencia Emocional como Pilar del Desempeño Docente	16
1.2. Dimensiones de la Inteligencia Emocional.....	19
1.3. Principios de la Programación Neurolingüística (PNL).....	23
1.4. Los Sistemas Representacionales.....	26

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN: TALLERES PRÁCTICOS EN EL AULA..... 29

2.1. Diseño de un Modelo Socioeducativo.....	30
2.2. El Sistema Visual y el Desarrollo de la Atención Emocional.....	32
2.3. El Sistema Auditivo y el Fomento de la Claridad Emocional	33
2.4. El Sistema Kinestésico y la Reparación Emocional	34
2.5. Talleres Prácticos en el Aula	36
2.5.1. Estrategias Visuales de Atención Emocional para el Aula....	36

CAPÍTULO III

LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA PARA DESARROLLAR INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN..... 41

3.1. Introducción.....	41
3.2. Aspectos Metodológicos.....	42
3.2.1. Tipo y Nivel de Investigación.....	42
3.2.2. Población y Muestra.....	43
3.2.3. Diseño de la Investigación	44
3.2.4. Operacionalización de Variables	46
3.2.5. Técnicas e Instrumentos	49
3.2.6. Validación de los Instrumentos para la Recolección de Datos	50

3.2.7. Confiabilidad de los Instrumentos para la recolección de datos.....	52
3.2.8. Técnicas para el Procesamiento y Análisis de Datos.....	54
3.3. Hallazgos	55
3.4. Discusión y Conclusiones	85

CAPÍTULO IV

PROYECCIÓN Y TRASCENDENCIA: EL EDUCADOR COMO AGENTE DE CAMBIO.....	89
--	----

4.1. El Perfil del Docente con Inteligencia Emocional.....	90
4.2. Integración de la Familia y la Comunidad Educativa	92
4.3. Resolución de Conflictos y Construcción de una Cultura de Paz	94
4.4. Discusión de Resultados.....	96

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES	101
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estudiantes de Semestre II-2021.....	43
Tabla 2 Muestra de las Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.....	44
Tabla 3 Resumen de Procesamiento de Casos.....	53
Tabla 4 Estadísticas de Fiabilidad.	53
Tabla 5 Estadísticas de Total de Elemento.....	53
Tabla 6 Escalas de Medición para la Variable Inteligencia Emocional en- General.....	56
Tabla 7 Escalas de Medición para las Dimensiones de la Variable Inteligencia Emocional en General.	56
Tabla 8 Desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo experimental, Huánuco.....	57
Tabla 9 Desarrollo de la atención de estudiantes de educación inicial de La Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo experimental, Huánuco.	58
Tabla 10 Desarrollo de la claridad de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo experimental, Huánuco.....	59

Tabla 11 Desarrollo de la reparación de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo experimental, Huánuco.	60
Tabla 12 Desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo experimental, Huánuco.	61
Tabla 13 Desarrollo de la atención de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo experimental, Huánuco.....	62
Tabla 14 Desarrollo de la claridad de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo experimental, Huánuco.....	63
Tabla 15 Desarrollo de la reparación de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo experimental, Huánuco.	64
Tabla 16 Desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo de control, Huánuco.....	65
Tabla 17 Desarrollo de la atención de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo de control, Huánuco.....	66
Tabla 18 Desarrollo de la claridad de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo de control, Huánuco.....	67
Tabla 19 Desarrollo de la reparación de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo de control, Huánuco.	68
Tabla 20 Desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo de control, Huánuco.	69
Tabla 21 Desarrollo de la atención de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo	

de control, Huánuco.....	70
Tabla 22 Desarrollo de la claridad de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo de control, Huánuco.....	71
Tabla 23 Desarrollo de la reparación de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo de control, Huánuco.	72
Tabla 24 Prueba de Normalidad de Puntajes Totales de la Variable Inteligencia Emocional en la Posprueba.	73
Tabla 25 Prueba de normalidad de puntajes totales de las dimensiones en la posprueba.....	74
Tabla 26 Estadístico T de Student en la prueba de hipótesis general.....	76
Tabla 27 Estadístico T de Student en la prueba de hipótesis específica 1.....	79
Tabla 28 Estadístico T de Student en la prueba de hipótesis específica 2.	80
Tabla 29 Estadístico T de Student en la prueba de hipótesis específica 3.	82

INTRODUCCIÓN

Existe una pregunta que no suele aparecer en los planes de estudio de la formación docente, pero que sí late de forma silenciosa en el fondo de casi toda una experiencia educativa genuina: ¿qué hace que enseñar sea, algunas veces, un acto que transforma, y otras veces, una rutina que apenas roza a quienes pasan por el aula? La respuesta no es sencilla, y este libro no pretende simplificarla. Pero sí sostiene, con respaldo en la investigación contemporánea y en décadas de prácticas reflexivas en el campo educativo, que una parte fundamental de esta diferencia reside en una dimensión que durante mucho tiempo fue ignorada por la pedagogía oficial: la dimensión emocional del acto de enseñar.

No se trata de controlar las emociones en el aula, ni sobre cómo mantener la calma frente a grupos difíciles, ni sobre técnicas para motivar a los estudiantes; es algo más complejo y honesto por recoger en su núcleo una invitación a comprender la vida emocional tanto del docente, como de sus estudiantes, siendo ambas partes constitutivas del proceso educativo, pues las emociones no interrumpen la enseñanza, la habilitan.

De esta manera, los marcos conceptuales que articulan la obra, son presentados como lentes complementarios que permiten ver aspectos distintos de una misma realidad compleja, siendo la Inteligencia Emocional la rama que aporta un mapa preciso de las capacidades afectivas que han posibilitado una práctica docente sostenible y transformadora; mientras que, la Programación Lingüística, desde la tradición de la modelización de la excelencia comunicativa, ofrece herramientas concretas para trabajar con los patrones de percepción, lenguaje y presentación que determina, la calidad de las relaciones pedagógicas. Donde una pone el por qué, la otra sugiere el cómo; ambas responden al propósito de transformación

del aula, pasando de un ejercicio de control a un proceso de conexión, abocado dentro de las siguientes líneas investigativas.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PNL Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El acto de educar en el siglo XXI desplaza el enfoque de la mera transmisión de contenidos académicos, para adentrarse en la comprensión de la mente y en la gestión de los afectos, donde la intersección entre la programación neurolingüística y la inteligencia emocional surge como un marco conceptual para resignificar el rol del educador y el potencial del estudiante. Siendo así, la práctica pedagógica vigente exige una profunda autoconciencia y una sólida estructura interna que permita al docente liderar con empatía, transformando el aula en un espacio donde la cognición y la emoción coexisten en perfecto equilibrio, pues al comprender que cada individuo procesa la realidad a través de filtros perceptivos únicos, se vuelve posible decodificar el comportamiento y optimizar los canales de comunicación dentro de clases, cuyos fundamentos teóricos proporcionan las claves esenciales para descifrar cómo los seres humanos estructuran su experiencia del mundo, permitiendo que el aprendizaje se convierta en un proceso consciente, adaptativo y por supuesto, humano.

1.1. La Inteligencia Emocional como Pilar del Desempeño Docente

La idea de que la inteligencia humana podría ser algo más que la capacidad para resolver problemas abstractos tiene una historia que precede en varias décadas a la aparición formal de término inteligencia emocional. En el año 1920, Thorndike había postulado la existencia de una inteligencia social entendida como la aptitud para comprender y dirigir a las personas procediendo de manera inteligente en las relaciones humanas; sin embargo, la psicología del siglo XX no respondió a dicha intuición durante mucho tiempo, pues durante un largo período, el campo estuvo denominado por la idea de que la inteligencia genuina era la que medían los tests de cociente intelectual, y que las emociones eran, en el mejor de los casos, un factor de interferencia en el razonamiento.

La ruptura de este paradigma comenzó a producirse de manera sistemática a partir de los años ochenta, encabezada por Gardner (1983), quien propuso por primera vez que la inteligencia no debía ser comprendida como una entidad única medible en una sola dimensión, sino que, se vinculaba a un conjunto plural de capacidades relativamente independientes. Su teoría de las Inteligencias Múltiples identificó, entre otras, la capacidad para comprender la propia vida interior -inteligencia intrapersonal- y la capacidad para leer e interpretar las motivaciones, emociones e intenciones de los demás -inteligencia interpersonal-, las cuales constituyen, en retrospectiva, el núcleo conceptual sobre el que se edificaría la noción de “Inteligencia Emocional”.

Más adelante, el trabajo de Salovey y Mayer (1990) formalizó el constructo en la literatura científica, conceptualizándola como la capacidad para percibir y valorar las emociones con precisión, para acceder a ellas y generarlas cuando esto facilita el pensamiento, y para comprender y regular de forma reflexiva las emociones en uno mismo y en los demás, promoviendo el crecimiento intelectual y emocional. Es esta visión difiere y resalta entre otras por su carácter de modelo de habilidades, es decir, la definición de la IE como un conjunto de capacidades reales que pueden

ser evaluadas mediante tareas de ejecución y que predicen resultados específicos en la vida personal y profesional.

Mayer et al, (2004) expresan que inteligencia emocional, entendida como habilidad, tiene la misma legitimidad científica que la inteligencia verbal o espacial: puede ser medida, desarrollada y distinguida de la personalidad. Confundirla con rasgos de carácter es, técnicamente, un error categorial. Esta precisión conceptual es relevante porque la historia de la IE en el debate público estuvo marcada por una popularización que, si bien contribuyó a colocar las emociones en el centro de la discusión educativa y organizacional, introdujo también una imprecisión que persiste hasta hoy, pues muchas teorías incorporan rasgos de personalidad, motivación y habilidades sociales bajo el mismo paraguas conceptual. Locke (2005) llevó esta crítica hasta el extremo, argumentando que la IE no añade nada que la psicología de la personalidad no recogiera ya, y que el entusiasmo en torno al constructo respondía más a la dinámica del mercado editorial que al progreso científico real.

Dicha controversia no debe ser minimizada, pero tampoco exagerada. Desde una perspectiva pedagógica, no importa zanjar el debate teórico en abstracto, importa extraer las implicaciones prácticas que distintos modelos ofrecen para la formación docente. Y justo en ese plano, los resultados son consistentes: independientemente del modelo utilizado y del instrumento de medición elegido, los estudios muestran que los docentes con mayor competencia emocional producen aulas más seguras, establecen relaciones más constructivas con sus estudiantes y gestionan el conflicto y el estrés laboral de manera más efectiva. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) en una revisión de la evidencia, concluyeron que la IE docente predice de manera significativa variables tan relevantes como el burnout, la satisfacción laboral y la calidad de vida de las interacciones pedagógicas.

No obstante, hablar de este tipo de inteligencia en el contexto docente sin hablar del trabajo emocional -el esfuerzo que ciertas profesiones

exigen para gestionar las propias emociones de manera consistente con las normas del rol- sería una omisión grave. La docencia es, desde un enfoque paradigmático, un trabajo emocional; se espera del docente que sea paciente cuando está agotado, entusiasta cuando está desmotivado, empático cuando está desbordado; si esta exigencia no está sometida por competencias emocionales genuinas, produce lo que Hargreaves (1998) denominó disonancia emocional, es decir, la brecha entre lo que el docente siente y lo que se espera que muestre. Una brecha que a largo plazo erosiona la identidad profesional y alimenta el síndrome de burnout.

Marchesi y Díaz (2007) investigaron el malestar docente en el contexto iberoamericano y encontraron que uno de los factores más determinantes no era la carga de trabajo en términos cuantitativos, sino la pérdida de sentido emocional de la tarea educativa; cuando el docente deja de sentir que su labor importa, cuando el vínculo emocional con los estudiantes se rompe o en su defecto, nunca se construyó de manera genuina, el agotamiento es inevitable. La inteligencia emocional no es, en este marco, una competencia más es el sustrato que hace posible que la docencia sea vivida como vocación sostenible y no como un desgaste paulatino de sí mismo.

La perspectiva de Vaello (2009) incorpora una dimensión importante, manifestando que el docente emocionalmente competente es aquel que ha desarrollado la capacidad para reconocer, regular y utilizar de manera constructiva las emociones negativas que experimenta en el aula, lo cual resulta crucial, pues una idea superficial de la IE podría sugerir que el ideal pedagógico es el docente que permanece sereno y positivo. Esta imagen más allá de ser irreal es dañina, porque suprime la autenticidad emocional, la cual es una de las condiciones del vínculo pedagógico genuino, toda vez que, aquel docente que nunca muestra frustración, que no admite que algo le incomoda o le parece injusto no modela la inteligencia emocional, modela su supresión.

Así, un argumento recurrente en los debates sobre la educación emocional es que la atención a las emociones en la escuela se hace a expensas del tiempo dedicado a los aprendizajes académicos. Esta objeción, aunque comprensible en un contexto de presión curricular creciente, no reside en el escrutinio de la evidencia empírica, pues la evidencia acumulada durante las últimas décadas indica, de manera consistente, que el bienestar emocional y el rendimiento académico no son objetivos en tensión, son objetivos mutuamente reforzantes. Bisquerra (2003) desarrolló esta tesis de forma sistemática en su propuesta de educación emocional como proceso continuo y permanente, argumentando que las competencias emocionales son competencias básicas para la vida que, lejos de distraer de los objetivos académicos, los potencia al crear condiciones psicológicas favorables para el aprendizaje profundo.

1.2. Dimensiones de la Inteligencia Emocional

Uno de los desafíos más persistentes en el campo de la inteligencia emocional es la proliferación de modelos, dimensiones y taxonomías que no siempre resultan compatibles entre sí y que, con frecuencia, generan confusión en los profesionales que buscan orientación práctica. Sin pretender resolver este problema de manera definitiva, conviene distinguir con claridad las principales arquitecturas conceptuales disponibles, sus supuestos de fondo y las implicaciones que cada una tiene para el trabajo educativo.

El modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997) es el más sólido en sus fundamentos desde el punto de vista psicométrico, siendo su estructura jerárquica parte de la premisa de las habilidades emocionales de mayor complejidad se asientan sobre las más básicas: no es posible regular las emociones sin comprenderlas, ni comprenderlas sin percibirlas. Esta lógica de construcción tiene una consecuencia pedagógica directa, debido a que los programas de desarrollo emocional deben comenzar por fortalecer las habilidades más básicas, como la percepción emocional y la capacidad de nominar estados afectivos con precisión, antes de aspirar a

la regulación reflexiva.

Con respecto a la primera rama -percepción emocional-, involucra tanto el reconocimiento de las propias emociones, como también la lectura de las señales emocionales de los demás -expresiones faciales, postura corporal, tono de voz, uso del espacio-, considerándose en el área de la psicología evolucionista como una capacidad adaptativa fundamental; sin embargo, puede volverse disfuncional cuando la experiencia temprana la ha distorsionado; por ejemplo, un docente que creció en un entorno donde las emociones eran negadas o peligrosas puede haber desarrollado sesgos perceptivos que le llevan a malinterpretar las señales emocionales de sus estudiantes, leyendo curiosidad como insolencia, ansiedad como desinterés o tristeza como pereza.

La segunda rama -la facilitación emocional del pensamiento-, por su parte, es quizás la menos intuitiva del modelo y también la más revolucionaria desde un punto de vista epistemológico, porque sostiene que las emociones no interrumpen el pensamiento, sino que lo dirigen, pues distintos estados emocionales facilitan distintos tipos de procesamiento cognitivo: (1) la tristeza facilita el pensamiento analítico y la atención al detalle; (2) el estado de ánimo positivo favorece el pensamiento creativo y la integración de información diversa; (3) una dosis moderada de ansiedad mejora el rendimiento en tareas que requieren atención sostenida. Por lo tanto, un docente que comprende esta dinámica busca usar de forma estratégica el estado emocional del aula, donde el momento de la clase que requiere análisis crítico puede beneficiarse de un tono más reflexivo y tranquilo, mientras que la generación de ideas puede activarse con dinámicas que promuevan estados de ánimo positivos.

La tercera rama -la compresión emocional- abarca el conocimiento del lenguaje emocional y de las reglas que gobiernan el mundo afectivo: cómo las emociones evolucionan en el tiempo, cómo se combinan para producir estados complejos como la nostalgia o la ambivalencia, cómo determinadas situaciones tienden a evocar determinadas respuestas

emocionales en la mayoría de las personas. Esta habilidad es la que permite al docente anticipar cómo va a vivir emocionalmente su grupo-clase una evaluación, una actividad o un cambio en la rutina, para luego diseñar sus intervenciones pedagógicas de manera sensible a esa dinámica.

La cuarta rama -la regulación emocional reflexiva-, es la cima del modelo y también la más exigente, pues no se trata de suprimir las emociones negativas, ni de cultivar de forma artificial las positivas, sino de mantener una relación consciente y flexible con los propios estados internos, de manera que estos puedan ser utilizados o modulados en función de los objetivos de cada momento. Gross (1998) ha contribuido a clarificar los mecanismos de la regulación emocional, distinguiendo entre estrategias orientadas a la situación -que actúan sobre el estímulo que genera la emoción- y estrategias orientadas a la respuesta -que actúan sobre la experiencia emocional ya en curso-. Para el docente, este mapa resulta útil, porque no todas las situaciones de malestar en el aula pueden o deben ser abordadas de la misma manera.

Igualmente, desde el ámbito de la orientación educativa, Bisquerra y Pérez (2007) han construido a lo largo de los años, un modelo de competencias emocionales con especial anclaje en el modelo educativo iberoamericano, que a diferencia del desarrollado por Mayer y Salovey que tiene una orientación descriptiva y evaluativa, es prescriptivo, dado que no se limita a definir la IE, se extiende hasta establecer un mapa de competencias que orientan la intervención educativa. El modelo en cuestión articula cinco bloques de competencias: (1) conciencia emocional; (2) regulación emocional; (3) autonomía emocional; (4) competencia social y (5) competencias para la vida y el bienestar, siendo en conjunto, una taxonomía que cubre la mayor parte de los fenómenos emocionales y sociales relevantes para la educación, al mismo tiempo, es suficientemente operativa para ser traducida en objetivos de formación concretos.

La autonomía emocional es el bloque más original del modelo y el que instaaura un diálogo más fecundo con la filosofía educativa, incluyendo la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, el análisis crítico de las normas sociales y la resiliencia. Este último concepto, conocido como la capacidad para recuperarse y crecer a partir de la adversidad, ha adquirido centralidad creciente en la investigación sobre bienestar docente, en base al cual Manciaux et al., (2003) documentaron que los docentes con alta resiliencia sobreviven y transforman los contextos educativos difíciles, convirtiéndose en figuras de referencia para sus estudiantes a través de la autenticidad con que confrontan los obstáculos.

Por su parte, la competencia social reintroduce en el modelo la dimensión interpersonal que Mayer y Salovey tienden a tratar de manera menos explícita en su constructo, pues para Bisquera, esta competencia no se ejerce en el vacío, lo hace es en relación: en la conversación, en el conflicto, en la colaboración, en el acto de enseñar y aprender junto con otro. Esta perspectiva relacional está en línea con las propuestas de la psicología cultural de Vygotski (1978), quien subrayó que los procesos psicológicos superiores, incluidos los emocionales, se originan en la interacción social antes de internalizarse como capacidades individuales.

Existen a su vez, objeciones de fondo que el lector crítico debe conocer respecto a la validez discriminante del constructo: en qué medida la IE mide algo genuinamente distinto de lo que ya miden los tests de inteligencia general, los inventarios de personalidad y las escalas de habilidades sociales. Pérez y Petrides (2012) han argumentado que la respuesta depende del tipo de instrumento utilizado; cuando se mide la IE como habilidad mediante tareas de ejecución, los coeficientes de correlación con las medidas de personalidad son modestos, lo que sugiere una relativa independencia del constructo; mientras que, cuando se mide a través de cuestionarios de autoinforme, las correlaciones con los rasgos de personalidad son más alta, lo que debilita la pretensión de estar midiendo algo distinto desde el punto de vista cualitativo.

Esta limitación no invalida la utilidad práctica de los programas de desarrollo de competencias emocionales, pero sí obliga a ser cauteloso con el tipo de afirmaciones que se hacen sobre los mecanismos de cambio implicados; un programa que produce mejoras en el bienestar y las relaciones interpersonales de los docentes puede estar funcionando a través de múltiples mecanismos simultáneos que no son reducibles a la noción de inteligencia emocional como entidad unitaria; reconocer esta complejidad es la condición de una práctica pedagógica honesta y reflexiva.

1.3. Principios de la Programación Neurolingüística (PNL)

La Programación Lingüística ocupa en el panorama de las disciplinas orientadas al desarrollo humano una posición singular, en vista de que es una de las herramientas más utilizadas en la formación docente, terapia y comunicación organizacional, al mismo tiempo que, se posiciona como uno de los constructos más cuestionados por la psicología científica. Entender esta paradoja es tan importante como comprender los principios propios de la PNL, porque habla de la tensión que existe en el campo educativo entre la eficacia percibida de una herramienta y su fundamentación empírica rigurosa.

Richard Bandler y John Grinder desarrollaron la PNL a principios de los años sesenta mediante un proceso que denominaron modelización, esto es, la observación sistemática de terapeutas efectivos para identificar los patrones de comportamiento, lenguaje y pensamiento que explicaban sus resultados extraordinarios, cuyo nombre escogido responde a: “neuro” remite al sistema nervioso como mediador de la experiencia; “lingüística” señala el papel central del lenguaje en la construcción y transformación de esa experiencia; y “programación” sugiere que los patrones identificados son sistemáticos y modificables. Esta génesis pragmática -la PNL nace de la observación de la práctica, no de la formulación de hipótesis a verificar- explica tanto sus virtudes como sus debilidades.

- Virtudes: Ofrece herramientas concretas, de aplicación inmediata, que muchos profesionales reportan como efectivas.
- Debilidades: El proceso inductivo por el que fue construida no garantiza la validez teórica de los principios que se extraen y la tradición de la PNL ha mostrado una tendencia a la generalización excesiva.

Esta es la razón por la que, Tosey y Mathison (2009) señalan que la PNL presenta una colección de técnicas de comunicación, donde su valor no puede ser negado por quienes trabajan con ella día tras día, pero tampoco puede ser afirmado con la solidez que requiere la ciencia. El desafío consiste entonces, en utilizarla con la honestidad intelectual de quien sabe que usa una herramienta útil, cuyo mecanismo exacto de acción no está completamente comprendido. Con esta advertencia epistemológica establecida, es posible explorar los presupuestos de PNL que resultan más fértiles para el trabajo educativo:

- A. El mapa no es el territorio. Es un principio que sostiene que ningún ser humano accede a la realidad de forma directa, pues lo que experimenta es siempre una representación filtrada por sus sentidos, lenguaje, creencias y valores. Cada docente y cada estudiante operan desde un mapa particular del mundo, de ahí que las consecuencias pedagógicas que arroja sean significativas, ya que el docente que lo ha interiorizado deja de asumir que su manera de ver el mundo es la única o la correcta, y desarrolla una disposición de curiosidad genuina hacia la perspectiva del estudiante, posicionándose como una de las condiciones de la comunicación pedagógica efectiva que más aparece en la investigación sobre docentes excepcionales.
- B. Toda conducta tiene una intención positiva en el contexto en que fue aprendida. No es una ingenuidad psicológica que niega la existencia del comportamiento destructivo, es una orientación hermenéutica que establece que antes de juzgar una conducta,

conviene buscar la función que cumple para quien la realiza. Para el docente que trabaja con estudiantes cuyo comportamiento resulta desconcertante o perturbador, este principio puede abrir un espacio de comprensión donde de otro modo solo habría reacción defensiva, siendo un postulado que según Carrión (2001) transforma la manera en que los docentes interpretan el comportamiento problemático en el aula, pasando de la atribución casual punitiva a la curiosidad comprensiva.

- C. Las personas tienen todos los recursos que necesitan o pueden desarrollarlos. Este axioma, que resuena con la psicología humanista, tiene implicaciones profundas para la concepción del rol docente: si el estudiante ya posee, en potencia, los recursos necesarios para aprender y crecer, el trabajo del educador no es llenar un recipiente vacío, sino crear las condiciones para que esos recursos emerjan. Dicha perspectiva de la educación como activación de potencialidades -no como transmisión de contenidos- es coherente con la tradición constructivista y con los hallazgos de la neurociencia sobre la plasticidad neuronal y la motivación intrínseca.

De esta manera, si bien en América Latina la PNL ha encontrado una acogida entusiasta en el ámbito de la formación docente, también es cierto que la misma no está exenta de problemas, todo por la abundancia de programas que prometen transformaciones rápidas y profundas sin la evidencia que las respalde, lo que genera expectativas que difícilmente pueden ser sostenidas en la práctica cotidiana del aula. Para combatir esto, Serrat (2005) propuso una aplicación pedagógica de la PNL que evita los maximalismos y se centra en herramientas de comunicación específicas cuya utilidad puede evaluarse de manera directa en la práctica docente: la calibración del estado emocional del grupo de clase; el uso del lenguaje positivo; la gestión de los propios estados internos antes y durante la clase; y el anclaje de estados de recurso.

Dilts (1997) por su parte, ofreció con su modelo de Niveles Neurológicos un marco para la reflexión sobre la identidad profesional docente que, si bien no con el respaldo experimental que sus proponentes a veces sugieren, ha demostrado ser una herramienta de reflexión personal de gran utilidad en contextos de formación. Lo que une a estas aplicaciones de la PNL en el ámbito académico es una actitud que podría llamarse pragmatismo reflexivo, porque implica usar la herramienta, observar sus efectos y ajustar la práctica en función de lo observado.

1.4. Los Sistemas Representacionales

De todos los aportes de la PNL al campo educativo, el concepto de sistemas representacionales es el que ha tenido mayor penetración en la práctica pedagógica cotidiana, aun cuando su formulación parezca simple por estar vinculada a la experiencia a través de los sentidos y al sistema sensorial preferido mediante el cual el ser humano organiza su representación interna del mundo. Esta preferencia, que se refleja tanto en los patrones de atención como en el lenguaje espontáneo, puede ser identificada por un observador entrenado y utilizada para adaptar la comunicación pedagógica.

Los tres sistemas representacionales principales son el visual (V), el auditivo (A) y el kinestésico (K), dando lugar al conocido modelo VAK, lo que no implica que todas las personas sean exclusivamente visuales, auditivas o kinestésicas, pues todos los seres humanos utilizan cada uno de los sistemas, pero con diferente grado de predominancia y accesibilidad; aquí el sistema representacional dominante tiende a ser el que se activa primero en situaciones de aprendizaje, el que genera experiencias internas más vívidas y el que se refleja con mayor frecuencia en el lenguaje y los predicados que la persona utiliza. Por esta razón, O'Connor y Seymour (1992) señalan que cuando se identifica el sistema representacional preferido de un estudiante, no se está etiquetándolo, se está abriendo una ventana a su mundo interno, encontrando el lenguaje con el que es posible comunicarse de forma más efectiva.

- A. Sistema Visual: Las personas con predominancia en este sistema procesan y almacenan la información a través de imágenes mentales, lo que significa que, tienden a aprender de mejor manera cuando la información se presenta de forma visual, por ejemplo, a través de diagramas, mapas conceptuales, gráficos, colores, infografías, presentaciones visuales, entre otros. En el lenguaje cotidiano, los individuos con preferencia visual utilizan con frecuencia predicados relacionados con la visión: “veo que quieres decir”, “tengo una imagen clara del problema”, “desde mi punto de vista” o “esto se ve bien”; si el docente presta atención a estos predicados, puede definir el sistema representacional predominante del estudiante en cuestión.

En el contexto del aula, los estudiantes visuales se benefician del uso de colores en los apuntes, de organizadores gráficos, de visualización mental de conceptos abstractos y de entornos con bajo ruido a la vista; tienden a sentarse en las primeras filas para ver bien la pizarra o la presentación y logran distraerse con facilidad ante entornos desordenado, lo que guarda relación con la atención emocional, vale decir, con la capacidad de ver o percibir las emociones en uno mismo y en los demás.

- B. Sistema auditivo: Las personas con predominancia auditiva organizan su experiencia a través de sonidos, palabras, ritmos y diálogos internos; suelen aprender por medio de explicaciones verbales, debates, discusiones, música de fondo y lectura en voz alta; y su procesamiento tiende a ser secuencia, pues necesitan escuchar el argumento completo antes de llegar a una conclusión. Los predicados auditivos más frecuentes incluyen: “eso suena bien”, “te escucho”, “no me cuadra lo que dices”, “esto tiene un ritmo que me convence” o “hay algo que me dice que...”, atendiendo para ello, al tono de voz, al ritmo del habla y a la melodía del discurso, teniendo un enorme impacto en su experiencia de aprendizaje.

En el aula, los estudiantes auditivos se benefician de clases con buena organización verbal, de la posibilidad de participar en discusiones, de escuchar audios o podcasts educativos y de recibir instrucciones claras y bien articuladas; escenarios en donde el ruido puede afectar su concentración, llegando a afectar la capacidad para identificar con precisión lo que se siente, para luego expresarlo de manera verbal -claridad emocional-.

C. Sistema kinestésico: A diferencia de los otros dos, las personas con predominancia kinestésica procesan la experiencia a través de las sensaciones físicas, el movimiento, el tacto y las emociones corporalizadas; aprenden mejor cuando existe de por medio algún aspecto físico, por ejemplo, experimentos, actividades manuales, dramatizaciones, trabajo de campo, donde se amerita de tiempo para procesar, porque sus respuestas están ligadas a sensaciones que requieren ser vividas. Por ello, los predicados kinestésicos incluyen: “tengo un peso en el pecho cuando pienso eso”; “esto me toca profundamente” o “me mueve mucho esa idea”, lo que en el ámbito educativo se refleja ante etiquetas erróneas de estudiantes “inquietos” o “distraídos”, pues su necesidad de moverse para aprender se malinterpreta.

Estas implicaciones del modelo VAK ofrecen al docente un marco orientador de gran utilidad, proponiendo el uso intencional y diversificado de los tres canales representacionales en el diseño de las experiencias de aprendizaje. Un docente que crea actividades multimodales, que apela de forma simultánea al sistema visual, auditivo y kinestésico atiende a la diversidad de perfiles de sus estudiantes y promueve la integración neurológica, facilitando aprendizajes más ricos y duraderos, así lo expone Bisquerra (2009), para quien las aulas del siglo XXI deben convertirse en espacios donde los distintos canales de aprendizaje sean activados sistemáticamente.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN: TALLERES PRÁCTICOS EN EL AULA

Al momento en que la teoría abandona las páginas del diseño conceptual y se manifiesta con dinamismo en la realidad cotidiana del aula, ocurre la verdadera transformación educativa, cuya ejecución amerita o implica la creación de experiencias vivenciales y modelos socioeducativos que impacten de manera directa en la corporalidad, la mente y el entorno de los estudiantes. Entonces, el aprendizaje significativo llega a estimularse cuando se formulan entornos que activan la observación consciente, permitiendo que los estímulos externos se conviertan en potentes herramientas de enfoque y atención afectiva, lo que unido al uso estratégico del lenguaje y a la escucha asertiva, abren canales de resonancia que facilitan la comprensión mutua y la resolución pacífica de las tensiones internas, consolidando un ecosistema donde el espacio académico deja de ser un espacio rígido para convertirse en un taller vivo de desarrollo integral, todo lo cual ocurre por integrar la experiencia sensorial y el bienestar físico como componentes indispensables para la auténtica restauración y resiliencia emocional.

2.1. Diseño de un Modelo Socioeducativo

El diseño de un modelo de intervención socioeducativa que integre la IE y la PNL debe anclarse en los marcos conceptuales existentes sobre el desarrollo profesional docente, la intervención psicopedagógica y el campo organizacional en instituciones educativas. Como primer marco de referencia, está la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987) que concibe el desarrollo humano como un proceso que ocurre en sistemas anidados de influencia mutua, lo que para el docente significa que su desarrollo emocional no puede separarse del microsistema del aula, del mesosistema de las relaciones entre escuela y familia, del exosistema de las políticas educativas y del macrosistema de los valores culturales que rodean la profesión; de lo contrario, un modelo de intervención que trabaje sólo con el docente individual -sin atender la dimensión colectiva e institucional en que está inmerso- producirá en el mejor de los casos, cambios personales frágiles y difíciles de sostener.

Por su parte, Fullan (2002) en su trabajo sobre el cambio educativo, documentó de forma extensa el fenómeno de la regresión postcurso: los docentes que han participado en programas de formación intensiva vuelven a sus contextos de trabajo y, sin el apoyo de una comunidad de práctica que sostenga el cambio, tienden a regresar a sus pautas de actuación en un plazo relativamente breve, cuya consecuencia para el diseño del modelo es clara, teniendo que incluir dispositivos de seguimiento y acompañamiento entre pares que prologuen los efectos de la intervención más allá de los talleres. La proposición in comento se organiza en torno a cinco principios que deben de estar presentes en todas las fases de intervención, con independencia de los contenidos específicos de cada taller.

- a. El principio de seguridad psicológica. La investigación de Edmondsdson (1999) sobre los equipos de alto rendimiento, demostró que la condición más importante para que las personas asuman riesgos cognitivos y emocionales es la percepción de que el entorno

es seguro, donde el error no será castigado, la vulnerabilidad no será explotada y la diferencia de opinión no generará exclusión. Crear esta seguridad es la primera tarea del facilitador.

- b. El principio del aprendizaje experiencial. Kolb (1984) propuso que el aprendizaje profundo sigue un ciclo que incluye la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa, razón por la que, las actividades de los talleres están diseñadas para completar ese ciclo: cada propuesta práctica va seguida de un momento de reflexión individual y grupal, conectada con los marcos conceptuales que le dan sentido.
- c. El principio de la autoobservación como método. Continuando la tradición de la investigación-acción educativa, propugnada por Latorre (2003), el docente es invitado a convertirse en observador de su propia práctica emocional y comunicativa; esta autoobservación no es la introspección sin criterio de la psicología popular, está orientada por preguntas específicas, apoyada en herramientas de registro y contrastada con la perspectiva de los pares.
- d. El principio de la integración sistemática. Cada elemento del modelo está en relación con todos los demás: (1) los tres elementos representacionales no se trabajan de manera aislada, sino en diálogo permanente; (2) las competencias emocionales del docente se trabajan en relación con las de los estudiantes y; (3) el trabajo individual se conecta con el trabajo conectivo. Esta integración respeta la complejidad del fenómeno educativo, que nunca se reduce a variables aisladas.
- e. El principio de transferencia internacional. Cada taller incluye un momento específico dedicado a la pregunta ¿cómo se llevó esto al aula? Las actividades de transferencia son un componente del proceso de aprendizaje que le da sentido a todo lo anterior.

Lo señalado con anterioridad se trabaja sobre la atención emocional a través del sistema visual, porque trata de aprender a ver las propias emociones y las del entorno con mayor claridad y precisión; cultiva la claridad emocional mediante el sistema auditivo, donde se trabaja el vocabulario emocional, la escucha activa y la comunicación emocional efectiva; desarrolla la reparación emocional por medio del sistema kinestésico, pues se construyen herramientas corporales y somáticas de autorregulación y; integra los aprendizajes hasta el punto de conectarlos con un proyecto personal de desarrollo continuado.

2.2. El Sistema Visual y el Desarrollo de la Atención Emocional

Como se mencionó, la capacidad para percibir y registrar los estados afectivos tanto de sí mismo, como respecto a terceros -atención emocional- es la condición de posibilidad de las demás competencias emocionales, pues sin percepción, no hay comprensión, y sin comprensión no existe regulación. Sin embargo, la investigación empírica manifiesta que la atención emocional es una capacidad que la mayoría de adultos, incluidos los docentes, ejercen de manera parcial y distorsionada, lo que según Sifneos (1973) recibe el nombre de alexitimia, es decir, esa incapacidad para introspección emocional, que no implica ausencia de respuesta emocional, sino ausencia de conciencia de tal respuesta -las personas sienten, pero no saben qué sienten-.

En el contexto docente, esta desconexión puede tener consecuencias serias: un docente que no percibe su propia frustración acumulada no puede regular de manera proactiva, todo lo contrario, tiende a expresarla de maneras reactivas que deterioran el clima del aula. Por esta razón, se trabaja la percepción a través del canal visual, eligiendo este sistema representacional porque ofrece una vía de acceso a la experiencia emocional que resulta accesible para la mayoría de adultos escolarizados.

Entonces, crear una representación visual de las propias emociones, por ejemplo, un mapa, diagrama o imagen permite externalizar y, en ese sentido, observar aquello que de otro modo permanece implícito y difuso, siendo esta técnica de cartografía social (Habegger y Mancila, 2006) la que activa modalidades de conocimiento que escapan al lenguaje verbal proposicional, pues cuando un docente representa su aula como un campo de batalla o como un jardín semiárido, está comunicando una configuración emocional que ninguna respuesta a un cuestionario estandarizado podría capturar con la misma riqueza.

2.3. El Sistema Auditivo y el Fomento de la Claridad Emocional

Si la atención emocional abre los ojos ante las propias emociones, la claridad permite nombrarlas con precisión y comprender su lógica interna; esta capacidad que Salovey et al., (2002) situaron en el núcleo de la inteligencia emocional como habilidad, implica la capacidad de diferenciar entre estados afectivos similares, de rastrear el origen de una emoción, de comprender cómo la misma puede transformarse en otra hasta anticipar las consecuencias de actuar desde un estado emocional determinado. La conexión de esta capacidad con el sistema auditivo no es arbitraria, toda vez que el lenguaje es el medio en que se construye y transmite el conocimiento emocional, permitiendo dar nombre a las emociones y explicar las narrativas que determinan la vida afectiva, los diálogos internos y el tono con el que el ser humanos se habla así mismo y a los demás.

Barret (2017) en su teoría de las emociones construidas, ha argumentado de manera radical que las emociones no son entidades naturales que el sistema nervioso detecta y nombra; son constructos conceptuales que el cerebro fabrica de forma activa, utilizando el lenguaje como herramienta de categorización. Desde tal perspectiva, ampliar el vocabulario emocional más allá de ayudar a describir de una mejor forma lo que se siente, cambia la emoción, al ofrecer distinciones conceptuales más finas que permiten configurar experiencias más matizadas y manejables, bien lo expone

Barret (2017) al exteriorizar que un vocabulario emocional pobre es una limitación experiencial; quien solo dispone de “estar mal” para denominar sus estados afectivos o negativos vive en un mundo emocional más borroso y también más amenazante que quien puede distinguir entre tristeza, melancolía, decepción, duelo, nostalgia o desesperanza.

En el aula, la claridad emocional del docente se explica en la calidad de comunicación que mantiene con los estudiantes, de manera que, un docente que sabe lo que siente puede comunicarlo de forma que su emoción informe su relación pedagógica en lugar de distorsionarla; en cambio, un docente que no sabe lo que siente o en su defecto, que lo sabe pero no puede nombrarlo, tiende a comunicarlo a través de vías indirectas, por ejemplo, el tono sarcástico, la rigidez corporal, el comentario que hace daño sin quererlo, entre muchos más. Así, la investigación sobre comunicación docente-estudiante confirma que los mensajes emocionalmente cargados que los docentes envían con plena intención de hacerlo son percibidos por los estudiantes con mayor nitidez que los mensajes explícitos, lo que que Hargreaves (1998) denominó como una intervención pedagógica que impacta sobre el aprendizaje de los estudiantes de manera directa.

2.4. El Sistema Kinestésico y la Reparación Emocional

La reparación emocional completa el tríptico que organiza el modelo de intervención: después de haber aprendido a ver las emociones con claridad -atención emocional- y a nombrarlas con precisión -claridad emoción- se procede a trabajar la capacidad para regularlas y transformarlas hasta recuperarse de los estados afectivos negativos de manera efectiva, configurando un proceso activo de restauración del equilibrio afectivo. La vinculación de esta capacidad con el sistema kinestésico responde a la premisa que la neurociencia contemporánea ha consolidado al señalar que las emociones se entienden como fenómenos corporales antes que fenómenos cognitivos, lo que reafirma Damasio (1996) al demostrar que los marcadores somáticos, esto es, las señales corporales que acompañan a los estados emocionales, son procesados por el sistema nervioso antes

de que la corteza cerebral elabore una representación consciente de la emoción.

Esto significa que la vía de acceso más directa a los estados emocionales no pasa por el pensamiento o el lenguaje, sino por el cuerpo, cuyo reconocimiento tiene profundas implicaciones para el diseño de estrategias en el orbe educativo. Por ende, no basa con hablar sobre la regulación emocional; es necesario practicarla corporalmente, desarrollar una memoria kinestésica de los estados de recurso a los que quiere acceder en momentos de alta exigencia, y construir una relación más amigable y consciente con el propio cuerpo como fuente de información y de regulación, toda vez que en el reposa el inconsciente del lenguaje, diciendo lo que las palabras callan.

De este modo, los recursos de reparación emocional que el docente desarrolla pueden y deben ser transferidos al trabajo con los estudiantes, debido a que, a través de ello se obtienen resultados académicos vinculados a una mejor convivencia y a una mayor capacidad para el trabajo colaborativo. La propuesta integradora se construye lentamente, a través de una práctica reflexiva sostenida que va incorporando de forma progresiva las competencias trabajadas hasta que dejan de ser herramientas externas y se convierten en dimensiones de la identidad profesional, donde la PNL ofrece una perspectiva de recursos -la convicción de que las capacidades necesarias están disponibles o pueden desarrollarse- que es al mismo tiempo útil desde el punto de vista técnico y filosófico, pues un docente que ha interiorizado que posee recursos necesarios para afrontar los desafíos de su práctica no es un docente optimista que ignora las dificultades, es un docente que ha aprendido a orientarse hacia sus capacidades en lugar de direccionarse hacia sus carencias; es justo esta orientación la diferencia profunda que marca la calidad de su enseñanza.

2.5. Talleres Prácticos en el Aula

- A. Taller 1. Cartografía del mundo afectivo del docente: La actividad central del primer taller es la construcción de un mapa emocional persona que representa visualmente el espacio afectivo del docente en su práctica profesional, con una instrucción de partida abierta: “Crea una representación visual de cómo es tu experiencia emocional como docente”. No se prescribe el formato, el estilo ni los elementos que deben aparecer; es una apertura internacional, porque el tipo de representación que cada participante construye de forma espontánea ya revela información sobre sus patrones de organización emocional.

El procesamiento posterior del mapa se realiza en dos momentos: el primero es individual, donde el facilitador propone una serie de preguntas reflexivas que invitan al participante a explorar su propio mapa con claridad; el segundo es grupal, porque en pequeños grupos, los participantes comparten aquello de su mapa que desean compartir, sin obligación de mostrar todo, escuchando las resonancias que su representación genera en los demás. Esta combinación de trabajo individual y grupal es característica de la metodología experiencial que propone el modelo, lo que responde al hecho de que el aprendizaje emocional tiene una dimensión relacional, entendiendo que, las emociones se regulan de mejor forma cuando son reconocidas por otro, y la conciencia emocional se profundiza cuando se encuentra el espejo de la experiencia ajena.

2.5.1. Estrategias Visuales de Atención Emocional para el Aula

Las herramientas visuales para el trabajo con la atención emocional en el aula deben satisfacer varios criterios simultáneos: (1) ser accesibles para el nivel evolutivo del grupo; (2) no estigmatizar a quienes muestran estados emocionales negativos; (3) promover la normalización de la diversidad afectiva y; (4) ser utilizables de manera rutinaria sin que pierdan su efectividad por la repetición. Dicho esto, algunas de las herramientas

que cumple tales requisitos son las siguientes:

- El termómetro emocional, conocido como una representación visual en la que cada estudiante indica su estado afectivo, ha demostrado cumplir estos criterios en el contexto educativo cuando es implementando con la actitud adecuada por parte del docente. Su valor no reside en el registro estadístico de los estados emocionales del grupo, reside en el mensaje implícito que transmite: en este espacio, “las emociones importan y son bienvenidas”, el cual va construyendo una cultura de aula en la que la atención emocional se normaliza como parte del proceso educativo.
 - El diario gráfico de emociones ofrece a los estudiantes un espacio privado de expresión que no requiere el dominio del lenguaje verbal, bien lo expone Bisquerra (2009) al señalar la importancia de proporcionar múltiples canales de expresión emocional, sobre todo para los estudiantes que no han desarrollado aún un vocabulario rico, donde el dibujo, el color y la forma pueden comunicar estados afectivos que las palabras aun no alcanzan.
- B. Taller 2. La arquitectura del lenguaje emocional: Trabaja sobre la claridad emocional a través de tres vías complementarias: (1) el enriquecimiento del vocabulario emocional activo; (2) el desarrollo de la escucha activa como práctica de comprensión emocional interpersonal y; (3) el trabajo sobre el dialogo interno como arquitectura sonora de la experiencia afectiva propia.

En vista de ello, la primera actividad del taller propone a los participantes un ejercicio de diferenciación emocional, presentando una situación típica del trabajo docente, por ejemplo, un conflicto con un estudiante que interrumpe de forma reiterada la clase, donde se pide que identifiquen las emociones que les genera. La mayoría de los participantes, en una primera instancia, utiliza categorías amplias y poco diferenciadas: frustración, estrés, enojo, aquí es donde el facilitador introduce entonces

distinciones progresivamente más finas: “¿es frustración o impotencia?; “¿es enojo o indignación?; “¿es estrés o es una combinación de cansancio y preocupación? Esta diferenciación no tiene un objetivo semántico, lo que persigue es el aumento de lo que Tugade y Fredrickson (2004) denominaron granularidad emocional, cuya relación con la resiliencia y la regulación efectiva ha sido documentada desde el campo empírico.

Inclusive, Bisquerra (2009) ha propuesto un universo emocional organizado en familias que puede servir de mapa de referencia para dicho trabajo de diferenciación, donde las familias emocionales principales -miedo, tristeza, ira, alegría, sorpresa, aversión- se descomponen en emociones específicas con matices distintos y estas a su vez, se vinculan con estados complejos que combinan elementos de distintas familias. Para el docente, familiarizarse con este mapa representa un proceso de construcción de una inteligencia emocional más fina y operativa.

La segunda actividad del taller es la práctica de la escuela activa en díadas, basada en los principios de la comunicación no violenta propuestos por Rosenberg (2006), cuyos postulados proponen un modelo de comunicación que distingue entre observaciones y evaluaciones, entre sentimientos y pensamientos, entre necesidades y estrategias, entre peticiones y exigencia. Esto en la práctica, se visualiza cuando los estudiantes escuchan a sus compañeros durante minutos sin interrumpir, sin ofrecer soluciones y sin generar comparaciones con su propia experiencia.

Por último, la tercera actividad trabaja con el diálogo interno, donde los participantes son invitados a identificar los mensajes que se dicen a sí mismos en situaciones de alta exigencia emocional en el aula, por ejemplo, frente al fracaso de una actividad o ante el conflicto con un colega. Neff (2003) ha demostrado que la capacidad para tratarse a uno mismo con la misma calidad y comprensión que se ofrecería a un amigo produce mejoras significativas en el bienestar y la resiliencia, y que la misma puede ser cultivada mediante práctica sistemática, de ahí que el taller busque introducir ejercicios específicos de transformación del diálogo interno

desde la autocrítica hacia la autocompasión, alcanzando un cambio de perspectiva que amplía las posibilidades de respuesta.

- C. Taller 3. Habilitar el cuerpo, regular la emoción. Comienza con un ejercicio de exploración somática que invita a los estudiantes a realizar un escaneo corporal progresivo en que la atención recorre el cuerpo de abajo hacia arriba, sin juicio, registrando emociones como tensión, temperatura, movimiento o quietud. Esta práctica adaptada del protocolo de Reducción de Estrés basado en Mindfulness desarrollado por Kabat-Zinn (1994), con directa aplicación en contextos de bienestar docente, tiene un efecto dual: (1) por una parte reduce el nivel de activación del sistema nervioso simpático; y (2) por otra parte, desarrolla la interoceptividad, es decir, la capacidad para percibir las señales internas del propio cuerpo, que es la base de la atención emocional.

En este escenario, la investigación de Farb et al., (2010) evidenció que incluso programas breves de atención plena al cuerpo producen cambios funcionales en la región cerebral asociada a la percepción de estados corporales internos, y que estos cambios se correlacionan con mejores en la regulación emocional, lo que al trasladarse al aula de clase, requiere que el escaneo corporal sea practicado regularmente como ritual de apertura o cierre de la jornada, tanto en los talleres de formación docente, como en el aula con los respectivos estudiantes.

Como segunda actividad del taller, se introduce el trabajo con los anclajes kinestésicos, una de las técnicas más utilizadas de la PNL para el acceso intencional a estados de recursos, con una lógica de anclaje que se basa en el conocimiento clásico: si en el momento de mayor intensidad de un estado emocional positivo se asocia de manera repetida a un estímulo sensorial específico -un gesto discreto, una postura particular, una presión en un punto concreto del cuerpo- ese estímulo puede convertirse en una disparador que evoca el estado sin necesidad de la situación original.

Para cerrar la práctica educativa, se trabaja con el movimiento expresivo como herramienta de procesamiento emocional, tomando como punto de partida la premisa de Laban (1987) según la cual, cada cualidad del movimiento tiene correspondencias con estados emocionales específicos, razón por la que, los participantes exploran cómo el movimiento puede ser utilizado para expresar, amplificar y transformar estados afectivos. Esta actividad genera resistencias iniciales, sobre todo en participantes con alta inhibición somática, donde el trabajador debe trabajar con cuidado para crear un espacio de permiso donde el movimiento sea posible sin que se convierta en una demanda de desempeño.

CAPÍTULO III

LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA PARA DESARROLLAR INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

3.1. Introducción

La formación profesional de las futuras docentes de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán demanda un enfoque pedagógico integral que trascienda la mera instrucción académica e incorpore herramientas de vanguardia para el crecimiento personal, siendo en este escenario, donde la programación Neurolingüística (PNL) surge como una estrategia metodológica altamente innovadora y pertinente, orientada a reconfigurar los patrones cognitivos, lingüísticos y conductuales de las estudiantes universitarias para potenciar sus capacidades humanas. La pertinencia de implementar esta disciplina radica en su facultad para actuar como un puente directo hacia el autodescubrimiento y la autorregulación, permitiendo que las docentes en formación comprendan a profundidad el funcionamiento de su propia mente y la repercusión de sus palabras en su entorno cotidiano, asegurándose así la universidad de dotar a sus futuras educadoras de la madurez psicológica necesaria para afrontar con éxito las complejidades

del aula infantil contemporánea.

La fusión sistemática entre la PNL y las competencias emocionales en las aulas responde a la necesidad de preparar profesionales capaces de gestionar sus propios estados anímicos y resolver conflictos de forma asertiva, puesto que, al ser las maestras en formación las encargadas de guiar a los infantes que se encuentran construyendo las bases de su propia identidad, resulta mandatorio que ellas mismas posean un dominio sólido sobre su atención y reparación emocional, de esta forma, se plantea que la programación lingüística no debe ser considerada un elemento aislado a la educación superior docente, sino más bien un catalizador dinámico diseñado para consolidar la autoestima, la autoconfianza y la sensibilidad ética, garantizando una praxis pedagógica profundamente humana que impacte de forma saludable y productiva en las nuevas generaciones.

3.2. Aspectos Metodológicos

3.2.1. Tipo y Nivel de Investigación

La investigación es de naturaleza aplicada, en vista de que la situación problemática exige una intervención resolutive y práctica. Bajo este escenario, se propone ejecutar un programa de Programación Neurolingüística destinado a potenciar la Inteligencia Emocional de las estudiantes de Educación Inicial en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Mientras que, el nivel de investigación de este estudio responde a un nivel explicativo, cuyo fin es desentrañar las causas subyacentes a las carencias de la inteligencia emocional en la muestra, razón por la que, mediante la aplicación didáctica de talleres basados en la atención, claridad y reparación, se busca establecer relaciones de causalidad y examinar sus consecuencias, permitiendo una comprensión integral y profunda del objeto de estudio (Ñaupas et al, 2018).

3.2.2. Población y Muestra

Población. La población de estudio está conformada por un total de 181 estudiantes pertenecientes a la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Tabla 1 Estudiantes de Semestre II-2021.

Universidad Nacional Hermilio Valdizán	Población	Ciclo	Cantidad
Año de Estudio	Primero	II Ciclo	24
	Segundo	IV Ciclo	34
	Tercero	VI Ciclo	41
	Cuarto	VIII Ciclo	35
	Quinto	X Ciclo	47
	TOTAL		181

Nota Nómina de matrícula 2021-II de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Elaboración Propia.

Muestra y Método de Muestreo. El marco muestral de la investigación reunió a 34 alumnas del segundo año de estudios (IV ciclo) de la Escuela Profesional de Educación Inicial en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. La muestra se dividió de forma estratégica en un Grupo de Control (G1) y un Grupo Experimental (G2); conforme a las pautas de Ñaupas et al (2018), se determinó un muestreo probabilístico, garantizando que todos los miembros de la población tuvieran la misma oportunidad de ser incluidos en la investigación.

Tabla 2 Muestra de las Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

GRUPO	AÑO	CICLO	N° de estudiantes según sexo	
			F	M
G1	2°	IV	17	-
G2	2°	IV	17	-
Total de estudiantes de la muestra			34	

Fuente: Elaboración Propia.

3.2.3. Diseño de la Investigación

Para la ejecución de este estudio se empleó un diseño cuasiexperimental de prepueba y posprueba para los grupos Experimental y de Control. El cálculo del tamaño muestral se determinó aplicando la formulación matemática de Alarcón (1991), donde de acuerdo con el citado autor, el marco metodológico equivale al diseño de dos grupos no equivalente cuyo modelo esquemático se estructura bajo el siguiente esquema:

Grupo Experimental	O_1	X	O_2
Grupo Control	O_3		O_4

Leyenda:

X = Representa a variable independiente a aplicar al GE.

O_1, O_3 = Representa la medición a la variable dependiente en ambos grupos antes de la aplicación de X.

O_2, O_4 = Representa la medición a la variable dependiente en ambos grupos después de la aplicación de X.

Formulación de Hipótesis

H_0 : La aplicación de la Programación Neurolingüística no influye significativamente en el desarrollo óptimo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

H_1 : La aplicación de la Programación Neurolingüística influye significativamente en el desarrollo óptimo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

Donde:

H_0 : Hipótesis Nula.

H_1 : Hipótesis Alterna

Hipótesis General:

El uso de la Programación Neurolingüística favorece eficazmente el desarrollo de la Inteligencia Emocional en las estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

Hipótesis Específica:

- a. El empleo del sistema representacional visual optimiza significativamente los niveles de atención de las estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.
- b. El uso del sistema representacional auditivo contribuye eficazmente a mejorar la claridad en las estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

- c. La aplicación del sistema representacional kinestésico influye positivamente en la capacidad de reparación en las estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

3.2.4. Operacionalización de Variables

OPERACIONALIZACIÓN - VARIABLE INDEPENDIENTE					
VARIABLE	DIMENSIÓN	TALLER	ACTIVIDADES/TEMAS	TÉCNICA	ACTIVIDADES
PROGRAMACIÓN EUROLINGÜÍSTICA	Sistema representacional VISUAL	Taller para desarrollar la atención	Sesiones de aprendizajes: Desarrollar el sistema representacional visual para desarrollar inteligencia emocional.	Talleres de aprendizajes	Sesiones de aprendizajes
	Sistema representacional AUDITIVO	Taller para desarrollar la claridad.	Sesiones de aprendizajes: Desarrollar el sistema representacional auditivo para desarrollar inteligencia emocional.		
	Sistema representacional KINESTÉSICO	Taller para desarrollar la reparación.	Sesiones de aprendizajes: Desarrollar el sistema representacional kinestésico.		

OPERACIONALIZACIÓN - VARIABLE INDEPENDIENTE				
VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICA	ACTIVIDADES
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Atención	1. Pongo mucha atención a los sentimientos de mis compañeros(a) de clase en la universidad 2. Presto atención a mis sentimientos durante mi formación profesional. 3. Muestro mis emociones, de alegría, tristeza, enfado, de manera espontánea en respuesta a ciertos estímulos de agrado, desagrado, etc. 4. Presto atención a mis emociones cuando interactúo con mis pares. 5. Trato que mis sentimientos confluyan con mis pensamientos durante mi formación profesional. 6. Mantengo un estado de ánimo cordial, afable cuando estoy con mis amigos. 7. Realizo actividades físicas y comunicativas para fortalecer mis sentimientos en tiempos de pandemia 8. Respondo asertivamente, a través de lenguaje verbal y no verbal cuando tengo dificultades académicas.	Talleres de aprendizajes	Sesiones de aprendizajes

INTELIGENCIA EMOCIONAL	Claridad	1. Mis acciones y actitudes siempre son claras, coherentes con mis propósitos universitarios. 2. Puedo definir con claridad mis sentimientos cuando me siento abrumada durante mis estudios universitarios. 3. Identifico cómo me siento luego de reflexionar sobre mis actitudes frente a mis estudios profesionales. 4. Reconozco mis sentimientos sobre las personas con quienes interactué durante mi formación profesional. 5. Comprendo con claridad mis actitudes de alegría, miedo, enojo, tristeza etc. en las diferentes situaciones de interrelaciones. 6. Expreso claramente mi estado de ánimo a mis profesores de la universidad. 7. Manifiesto a mis compañeros universitarios cuáles son las razones de mi automotivación. 8. Entiendo mi temperamento y el de mis compañeros de estudios profesionales	Talleres de aprendizajes	Sesiones de aprendizajes

INTELIGENCIA EMOCIONAL	Reparación	1. Mantengo una visión positiva y me focalizo en la meta de mi realización profesional. 2. Procuro pensar en cosas agradables cuando estoy desmotivada durante mis estudios universitarios. 3. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida y en las vivencias alegres como universitaria. 4. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal con algunas vivencias dificultosas en tiempos emergencia sanitaria que hoy vivimos. 5. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme y de autocontrolarme. 6. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo tolerante y empático conmigo y los demás 7. Tengo mucha energía cuando me siento feliz realizando mis estudios de formación profesional. 8. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo escuchando a mis compañeras y profesores de la universidad.	Talleres de aprendizajes	Sesiones de aprendizajes

Fuente: Elaboración Propia.

3.2.5. Técnicas e Instrumentos

Técnicas. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la técnica de la encuesta, administrada en el transcurso de las sesiones experimentales con el fin de recopilar, analizar y comparar la información

obtenida. De acuerdo con Font Fábregar y Pasadas del Amo (2016), esta herramienta permite capturar datos de manera sistemática a partir de los testimonios de una fracción representativa o muestra extraída de la población objeto de estudio.

Instrumentos. Se empleó el Test de Inteligencia Emocional adaptado por Marques (2017), el cual se estructuró en correspondencia con el desarrollo de doce sesiones experimentales diseñadas por la investigadora, cuyo fin fue evaluar la efectividad de la Programación Neurolingüística en la muestra seleccionada. Así, el test evalúa la variable dependiente a través de tres dimensiones:

- a. Atención: Capacidad para recibir y manifestar las emociones de manera idónea.
- b. Claridad: Comprensión y entendimiento de los propios estados emocionales.
- c. Reparación: Aptitud para moderar y regular los estados efectivos de forma correcta.

3.2.6. Validación de los Instrumentos para la Recolección de Datos

Para garantizar la idoneidad del instrumento, se recurrió al juicio de expertos con experiencia en el campo experimental, de este modo, los evaluadores determinaron que cada uno de los ítems del instrumento poseía la representatividad necesaria para medir de forma óptima el universo de estudio planteado.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede incluyendo lo que mide este
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que están midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4. Alto nivel	El ítem tiene relación lógica con la dimensión
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma basta para obtener la medición de esta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completa
	4. Alto nivel	Los ítems no son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, sus sintácticas y semánticas son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras que utilizan de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del ítem
	4. Alto nivel	El ítem es claro tiene semántica y sintaxis adecuada

Fuente: Elaboración Propia.

3.2.7. Confiabilidad de los Instrumentos para la recolección de datos

Validez por Alfa de Cronbach

Determinar la confiabilidad del instrumento es crucial para asegurar la estabilidad y precisión de sus ítems, por tanto, en este estudio se optó por medir la consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, analizando la varianza de los reactivos tras aplicar un ensayo piloto a una muestra de 15 participantes. La formulación estadística empleada para hallar dicho índice se rige por la siguiente fórmula:

a) Alfa de Cronbach mediante varianza de ítems	
Fórmula:	$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$
α = Alfa de Cronbach k = Número de Ítems Vi = Varianza de cada Ítem Vt = Varianza total	

Escala de Fiabilidad:



Índice de Alfa de Cronbach:

Se obtuvo con SPSS - 25:

Tabla 3 Resumen de Procesamiento de Casos.

		N	%
Casos	Válido	16	100,0
	Excluido ^a	0	,0
Total		16	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 4 Estadísticas de Fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,944	24

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 5 Estadísticas de Total de Elemento.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 1	84,1250	253,317	,730	,940
Ítem 2	83,5625	269,596	,635	,942
Ítem 3	84,2500	249,133	,772	,940
Ítem 4	83,8125	266,829	,449	,944
Ítem 5	83,5625	264,796	,752	,941
Ítem 6	84,3125	252,229	,667	,941
Ítem 7	83,9375	263,662	,561	,943
Ítem 8	85,0625	260,996	,477	,944
Ítem 9	84,8125	249,629	,762	,940
Ítem 10	84,3125	260,763	,596	,942
Ítem 11	84,0000	262,533	,693	,941
Ítem 12	83,5000	270,667	,473	,944

Ítem 13	84,2500	258,733	,697	,941
Ítem 14	83,8125	262,963	,737	,941
Ítem 15	83,7500	269,267	,419	,944
Ítem 16	83,7500	268,200	,639	,942
Ítem 17	83,7500	262,600	,597	,942
Ítem 18	84,1250	253,317	,730	,940
Ítem 19	83,5625	269,596	,635	,942
Ítem 20	84,2500	249,133	,772	,940
Ítem 21	83,7500	263,933	,554	,943
Ítem 22	84,5000	253,200	,661	,941
Ítem 23	83,8125	266,429	,498	,943
Ítem 24	84,2500	249,133	,772	,940

El coeficiente obtenido de $\alpha = 0,944$ demuestra que el instrumento posee una excelente consistencia interna, asimismo, el análisis detallado de la última columna de la Tabla ** confirma que no se requiere modificación o eliminación de ningún reactivo, dado que ningún ítem parcial supera el valor global de Alfa de Cronbach calculado.

3.2.8. Técnicas para el Procesamiento y Análisis de Datos

Fases del Contraste de Hipótesis. La contrastación de las hipótesis se guiará por el método estándar de cinco pasos:

1. Planteamiento de las hipótesis estadísticas.
2. Estimación del valor calculado del estadístico.
3. Fijación del nivel de significancia (= 0.05) junto a los grados de libertad (gl).
4. Identificación del valor crítico.

5. Decisión metodológica respecto a la hipótesis nula (H_0).

La ruta empírica para este análisis contempla el diagnóstico inicial (pretest), la intervención con Programación Neurolingüística, el examen final (postest) y la posterior tabulación de resultados.

Plan de Procesamiento. Los datos recolectados se someterán a la prueba estadística “t” de Student, trabajando con un margen de error tolerado de $= 0.05$.

Análisis e Interpretación de Datos. El proceso analítico consistirá en la lectura analítica de los cuadros estadística y gráficos de distribución porcentual, de este modo, se observará el comportamiento y las fluctuaciones de la Inteligencia Emocional bajo la influencia del programa experimental de PNL. Finalmente, esta evaluación sistemática proporcionará las bases científicas para resolver el problema de investigación, verificar las hipótesis y corroborar los objetivos planteados.

3.3. Hallazgos

A continuación, se presenta la organización sistemática de los datos recolectados en la fase de campo, las cuales reflejan el estado de la inteligencia emocional en la muestra de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Los hallazgos se organizan mediante tablas estadísticas que integran frecuencias absolutas y porcentuales, siguiendo este contraste de las hipótesis un enfoque paramétrico, empleado la

prueba “t” de Student para muestras independientes en concordancia con los resultados del test de normalidad.

Escalas de Medición para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional

Tabla 6 Escalas de Medición para la Variable Inteligencia Emocional en General.

Escala	Para ítems
Deficiente	[24 ; 48)
Límite	[48 ; 72)
Normal	[72 ; 96)
Alta	[96 ; 120)

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 7 Escalas de Medición para las Dimensiones de la Variable Inteligencia Emocional en General.

Escala	Puntuación*
Baja	[8 ; 19)
Normal	[19 ; 30)
Alta	[30 ; 40)

Fuente: Elaboración Propia

Análisis e Interpretación de Resultados de la Variable Inteligencia Emocional del Grupo Experimental según Pretest.

Tabla 8 Desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo experimental, Huánuco.

Inteligencia emocional según puntuación general del pretest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	48 - 72 Límite	1	5,9	5,9	5,9
	72 - 96 Normal	8	47,1	47,1	52,9
	96 - 120 Alta	8	47,1	47,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

De acuerdo con los datos presentados correspondientes al pretest del Grupo Experimental, se observa la distribución del desarrollo de la inteligencia emocional en su estado inicial, revelando los hallazgos que apenas el 5.9% de las participantes se situó en el nivel límite (puntuaciones entre 48 y menos de 72); por el contrario, se identificó un predominio equitativo en los niveles normal y alto, registrando un 47.1% en cada categoría, con rangos de 72 a menos de 96, y de 96 a 120 puntos, respectivamente. Este diagnóstico inicial demuestra que, antes de la intervención, el grupo experimental no presentaba un desarrollo consolidado o uniforme en las dimensiones de atención claridad y reparación emocional.

Análisis e Interpretación de Resultados de la Variable Inteligencia Emocional, según Dimensiones del Grupo Experimental en el Pretest.

Tabla 9 Desarrollo de la atención de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo experimental, Huánuco.

Dimensión 1: atención según puntuación general del pretest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	8 - 19 Baja	1	5,9	5,9	5,9
	19 - 30 Normal	7	41,2	41,2	47,1
	30 - 40 Alta	9	52,9	52,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

Los resultados del pretest en el Grupo Experimental revelan que el 5.9% de las estudiantes inició con un nivel bajo de atención (con puntuaciones de 8 inferiores a 19), el 41.2% en nivel normal (con calificaciones de 19 inferiores a 30) y el 52.9% restante en nivel alto (puntuaciones de 30 a 40). A nivel cualitativo, el diagnóstico inicial demostró deficiencias en la atención emocional, puesto que, las estudiantes mostraban dificultades para reconocer y expresar espontáneamente sus propios sentimientos y los de sus pares, así como se mostraron dificultades para regular su estado de ánimo, mantener una conversación asertiva (verbal o no verbal) ante problemas académicos o realizar actividades para fortalecer su bienestar socioemocional.

Tabla 10 Desarrollo de la claridad de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo experimental, Huánuco.

Dimensión 2: claridad según puntuación general del pretest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	8 - 19 Baja	1	5,9	5,9	5,9
	19 - 30 Normal	8	47,1	47,1	52,9
	30 - 40 Alta	8	47,1	47,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

Según los resultados iniciales del Grupo Experimental, la calidad se distribuyó en los niveles bajo (5.9%), normal (47.1%) y alto (47.1%), evidenciando este diagnóstico que las universitarias presentaban limitaciones para alinear sus actitudes con sus propósitos académicos, del mismo modo en que mostraban dificultades para identificar y comprender sus propios sentimientos básicos cuando se sentían abrumadas (miedo, enojo o tristeza), reconocer las emociones de las personas de su entorno académico, y comunicar asertivamente su estado de ánimo dentro del contexto universitario.

Tabla 11 Desarrollo de la reparación de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo experimental, Huánuco.

Dimensión 3: reparación según puntuación general del pretest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	8 - 19 Baja	1	5,9	5,9	5,9
	19 - 30 Normal	7	41,2	41,2	47,1
	30 - 40 Alta	9	52,9	52,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

El pretest del Grupo Experimental respecto a la reparación emocional registró un 5.9% en el nivel bajo (con puntuaciones de 8 inferiores a 19), un 41.2% en el nivel normal y un 52.9% en nivel alto (de 30 a 40), a nivel cualitativo, los datos demuestran que inicialmente las estudiantes presentaban limitaciones para autorregular sus estados afectivos negativos, lo cual se evidenció en la dificultad para evocar pensamientos positivos ante la desmotivación o la tristeza, la falta de estrategias de autocontrol frente a la rumiación cognitiva (el darle vueltas a las cosas), y una baja disposición para mitigar el enfado mediante la escucha activa y la empatía hacia sus docentes y compañeras.

Tabla 12 Desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo experimental, Huánuco.

Inteligencia emocional según puntuación general del postest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	72 - 96 Normal	2	11,8	11,8	11,8
	96 - 120 Alta	15	88,2	88,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

Según los resultados del postest del Grupo Experimental, la inteligencia emocional se distribuyó únicamente entre los niveles normal (11.8% con puntuaciones de 78 inferiores a 96) y alto (88.2% con puntuaciones de 96 a 120); este panorama constata la efectividad de la intervención realizada, evidenciando que la aplicación de la Programación Neurolingüística consolidó de manera significativa el desarrollo de las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional en el grupo evaluado.

Análisis e Interpretación de Resultados de la Variable Inteligencia Emocional, según Dimensiones del Grupo Experimental en el Postest.

Tabla 13 Desarrollo de la atención de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo experimental, Huánuco.

Dimensión 1: atención según puntuación general del postest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	19 - 30 Normal	1	5,9	5,9	5,9
	30 - 40 Alta	16	94,1	94,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

Los resultados del postest para el Grupo Experimental revelan que, en la dimensión de atención, el 5.9% de las estudiantes se ubicó en el nivel normal (puntuaciones de 19 inferiores a 30) y un mayoritario 94.1% alcanzó el nivel alto (de 30 a 40), estos datos demuestran que, tras la aplicación del programa de Programación Neurolinguística, las universitarias desarrollaron significativamente su atención emocional, lo que se tradujo en una mayor empatía hacia sus pares, desarrollando la capacidad de identificar y expresar sus emociones de forma espontánea, una mejor integración de sus pensamientos y afectos, y respuestas comunicativas más asertivas ante las exigencias académicas.

Tabla 14 Desarrollo de la claridad de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo experimental, Huánuco.

Dimensión 2: claridad según puntuación general del postest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	19 - 30 Normal	2	11,8	11,8	11,8
	30 - 40 Alta	15	88,2	88,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

De acuerdo con la evaluación final del Grupo Experimental, la claridad emocional se concentró en los niveles de: normal (11.8%) y alto (88.2%), demostrando este avance la efectividad de las estrategias de Programación Neurolingüística, las cuales permitieron a las estudiantes superar sus limitaciones iniciales de autoconocimientos. Los hallazgos cualitativos evidencian, en respuesta, que las participantes lograron alinear sus actitudes con sus metas académicas, reconocer el trasfondo de sus emociones en las interrelaciones (como la alegría, el miedo o la tristeza) y expresar sus estados internos con coherencia y fluidez dentro del entorno formativo.

Tabla 15 Desarrollo de la reparación de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo experimental, Huánuco.

Dimensión 3: reparación según puntuación general del postest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	19 - 30 Normal	1	5,9	5,9	5,9
	30 - 40 Alta	16	94,1	94,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

Los resultados del postest para el Grupo Experimental revelan que, en la dimensión de reparación emocional, el 5.9% de las estudiantes se situó en el nivel normal, y un sobresaliente 94.1% alcanzó el nivel alto; estos datos confirman que, tras la aplicación de la Programación Neurolingüística, las universitarias desarrollaron significativamente su capacidad de autorregulación. Tras la intervención, demostraron aptitud para sustituir el desánimo y la tristeza por pensamientos optimistas enfocados en sus metas, mitigar la rumiación cognitiva mediante el autocontrol, y gestionar el enfado a través de la empatía y la escucha activa hacia docentes y compañeras.

Análisis e Interpretación de Resultados de la Variable Inteligencia Emocional del Grupo de Control según Pretest

Tabla 16 Desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo de control, Huánuco.

Inteligencia emocional según puntuación general del pretest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	48 - 72 Límite	4	23,5	23,5	23,5
	72 - 96 Normal	9	52,9	52,9	76,5
	96 - 120 Alta	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

De acuerdo con la evaluación basal del Grupo de Control, la variable de inteligencia emocional se distribuyó de la siguiente manera: un 23.5% en la escala límite (con puntuaciones de 48 inferiores a 72), un 52.9% en la escala normal (de 72 inferiores a 96) y el 23.5% restante alcanzó el nivel alto (de 96 a 120), evidenciando estos indicadores que, al comenzar el estudio, las participantes de este grupo carecían de un desarrollo óptimo y uniforme en sus competencias socioemocionales básicas.

Análisis e Interpretación de Resultados de la Variable Inteligencia Emocional, según Dimensiones del Grupo de Control en el Pretest.

Tabla 17 Desarrollo de la atención de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo de control, Huánuco.

Dimensión 1: atención según puntuación general del pretest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	19 - 30 Normal	10	58,8	58,8	58,8
	30 - 40 Alta	7	41,2	41,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

De acuerdo con la evaluación inicial del Grupo de Control, la atención se distribuyó entre los niveles normal (58.8%) y alto (41.2%), donde el diagnóstico basal evidencia que las universitarias carecían de consolidación significativa en su atención emocional. Al comenzar la investigación, mostraban deficiencias para sintonizar con los sentimientos de sus pares, limitaciones para regular y comunicar sus estados de ánimo de forma asertiva (verbal y no verbal), y poca iniciativa para realizar actividades que fortalecieran su bienestar socioemocional.

Tabla 18 Desarrollo de la claridad de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo de control, Huánuco.

Dimensión 2: claridad según puntuación general del pretest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	8 - 19 Baja	2	11,8	11,8	11,8
	19 - 30 Normal	11	64,7	64,7	76,5
	30 - 40 Alta	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

El pretest del Grupo de Control en la dimensión de claridad emocional arrojó un 11.8% en el nivel bajo, un 64.7% en el nivel normal y un 23.5% en un nivel alto, lo que cualitativamente demuestra que, al comenzar el estudio, las participantes presentaban problemas de autoconocimiento y limitaciones para alinear sus conductas con sus propósitos académicos, así como también para comprender y definir con precisión sus sentimientos al sentirse abrumadas, reconocer sus estados afectivos básicos (como el miedo o el enojo) en sus interrelaciones, y comunicar con claridad su estado de ánimo y automotivación ante docentes y compañeras.

Tabla 19 Desarrollo de la reparación de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al pretest del grupo de control, Huánuco.

Dimensión 3: reparación según puntuación general del pretest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	19 - 30 Normal	8	47,1	47,1	47,1
	30 - 40 Alta	9	52,9	52,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

El análisis del pretest para el Grupo de Control reflejó que, en la dimensión de reparación emocional, el 47.1% de las estudiantes se situó en el nivel normal y el 52.9% en el nivel alto, sin embargo, a pesar de estos resultados, la evaluación cualitativa inicial demostró limitaciones en sus mecanismos de autorregulación. Las universitarias manifestaban dificultades para mantener un enfoque optimista ante el desánimo, moderar los pensamientos negativos mediante el autocontrol cognitivo, y gestionar el enfado de manera empática a través de la escucha activa hacia docentes y compañeras.

Análisis e Interpretación de Resultados de la Variable Inteligencia Emocional del Grupo de Control según Postest.

Tabla 20 Desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo de control, Huánuco.

**Inteligencia emocional según puntuación general del postest
(Agrupada)^a**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	48 - 72 Límite	1	5,9	5,9	5,9
	72 - 96 Normal	14	82,4	82,4	88,2
	96 - 120 Alta	2	11,8	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

Los resultados del postest para el grupo de control reflejan que la inteligencia emocional de las estudiantes se distribuyó en un 5.9% en el nivel límite, un 82.4% en el nivel normal y un 11.8% en el nivel alto. Estos hallazgos evidencian que, al concluir el periodo de investigación y en ausencia de la intervención, este grupo no experimentó un desarrollo significativo en las dimensiones globales de atención, claridad y reparación emocional, manteniendo un perfil similar al diagnóstico inicial.

Análisis e Interpretación de Resultados de la Variable Inteligencia Emocional, según Dimensiones del Grupo de Control en el Postest

Tabla 21 Desarrollo de la atención de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo de control, Huánuco.

Dimensión 1: atención según puntuación general del postest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	19 - 30 Normal	10	58,8	58,8	58,8
	30 - 40 Alta	7	41,2	41,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

Los resultados estadísticos del postest indican que, en la dimensión de atención, el 58.8% de los estudiantes del Grupo de Control se mantuvo en un nivel normal y el 41.2% en el nivel alto, estos hallazgos confirman que, al término de la investigación, el grupo no experimentó un avance significativo en esta capacidad, razón por la que, en el plano cualitativo, las universitarias continuaron manifestando limitaciones para sintonizar con los sentimientos de sus pares, expresar sus emociones de forma espontánea y conectar sus procesos cognitivos con los afectivos, asimismo, persistieron las dificultades para mantener la asertividad comunicativa ante problemas académicos y regular su estado de ánimo en el entorno universitario.

Tabla 22 Desarrollo de la claridad de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo de control, Huánuco.

Dimensión 2: claridad según puntuación general del postest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	19 - 30 Normal	14	82,4	82,4	82,4
	30 - 40 Alta	3	17,6	17,6	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

De acuerdo con la evaluación final del Grupo de Control, la dimensión de claridad concentró el 82.4% de las estudiantes en el nivel normal, y el 17.6% alcanzó el nivel alto, por lo tanto, esta distribución de los datos confirma la ausencia de cambios significativos al concluir la investigación, dado que, el grupo no logró consolidar la comprensión de sus procesos afectivos. Las participantes continuaron manifestando limitaciones para definir sus sentimientos bajo presión académica, comprender sus reacciones de interrelación y alinear de forma totalmente coherente sus acciones con sus metas universitarias.

Tabla 23 Desarrollo de la reparación de estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, respecto al postest del grupo de control, Huánuco.

Dimensión 3: reparación según puntuación general del postest (Agrupada)^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	19 - 30 Normal	7	41,2	41,2	41,2
	30 - 40 Alta	10	58,8	58,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

a. Grupo = Grupo experimental

Los resultados del postest para el Grupo de Control reflejan que, en la dimensión de reparación emocional, el 41.2% de las estudiantes se situó en el nivel normal y el 58.8% alcanzó el nivel alto, estos datos confirman que, al término de la investigación, este grupo no experimentó un desarrollo significativo en su capacidad de autorregulación. Las universitarias mantuvieron dificultades para moderar sus pensamientos negativos ante el desánimo o la tristeza, mostrando aún limitaciones en el autocontrol frente a la rumiación cognitiva y una baja disposición para transformar la frustración o el enfado mediante la empatía y la interacción con sus docentes y compañeras.

Análisis Inferencial y Contrastación de Hipótesis. Un aspecto metodológico crucial en este estudio es la contrastación de hipótesis, proceso que eleva el rigor y la validez científica de los hallazgos, por lo que, al haberse verificado el supuesto de normalidad de la distribución de los datos, se procedió con un análisis paramétrico mediante la prueba “t” de Student para muestras independientes.

I) Análisis de normalidad para la validación de hipótesis

1. Planteamiento de hipótesis estadística

H_0 : Los datos de la muestra siguen una distribución normal.

H_1 : Los datos de la muestra difieren de una distribución normal.

2. Criterio de significancia: Se establece un nivel de error $\alpha = 0.05$.

3. Criterio de selección del estadístico: Se empleará un test de Shapiro-Wilk, debido a que el tamaño muestra es inferior a 50 unidades de análisis ($n < 50$).

Tabla 24 Prueba de Normalidad de Puntajes Totales de la Variable Inteligencia Emocional en la Posprueba.

Pruebas de normalidad

		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Posprueba	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntuación general	Grupo experimental	,124	17	,200*	,943	17	,357
	Grupo de control	,150	17	,200*	,923	17	,168

a. Corrección de significación de Lilliefors

- Criterio de Decisión: Los valores de significancia (p-valor) obtenidos mediante la prueba de Shapiro-Wilk resultaron superiores al nivel crítico $\alpha = 0.05$, lo que conduce a la aceptación de la hipótesis nula (H_0). Por consiguiente, se confirma que los datos de la muestra siguen una distribución normal, así, bajo este supuesto, la contrastación de la hipótesis general se abordó desde un enfoque paramétrico, empleando la prueba “t” de Student para muestras independientes debido a la naturaleza y el diseño de grupos elevados.

- **Análisis de normalidad para la validación de las hipótesis específicas:** Los valores de significancia correspondientes a las variables y dimensiones que integran las hipótesis específicas se describen detalladamente en la tabla posterior, por lo que, cabe precisar que este procedimiento analítico siguió un protocolo idéntico al ejecutado previamente para la evaluación de la hipótesis general.

Tabla 25 Prueba de normalidad de puntajes totales de las dimensiones en la posprueba.

Pruebas de normalidad

	Posprueba	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntuación específica 1	Grupo experimental	,218	17	,031	,939	17	,303
	Grupo de control	,149	17	,200*	,969	17	,808
Puntuación específica 2	Grupo experimental	,187	17	,118	,948	17	,428
	Grupo de control	,198	17	,077	,895	17	,057
Puntuación específica 3	Grupo experimental	,121	17	,200*	,959	17	,607
	Grupo de control	,140	17	,200*	,964	17	,715

a. Corrección de significación de Lilliefors

- **Criterio de decisión para las hipótesis específicas:** Los valores de significancia (p-valor) calculados para las observaciones que integran las hipótesis específicas resultaron superiores al umbral crítico $\alpha = 0.05$, por lo tanto, se asume el cumplimiento del supuesto de normalidad en los datos. Como resultado de este comportamiento distributivo, la contrastación de dichas hipótesis se realizó mediante estadística paramétrica, empleando específicamente la prueba “t” de Student para muestras independientes.

II. Contrastación de Hipótesis

- **Contrastación de Hipótesis General**

A. Hipótesis

H_0 : La aplicación del programa de Programación Neurolingüística no genera un efecto significativo en la mejora de la Inteligencia Emocional en las estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

$$H_0: \mu_e \leq \mu_c$$

H_1 : La aplicación del programa de Programación Neurolingüística genera un efecto significativo en la mejora de la Inteligencia Emocional en las estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

$$H_1: \mu_e > \mu_c$$

Donde:

H_0 = Hipótesis nula

H_1 = Hipótesis alternativa

B. Nivel de significación de la prueba y nivel de confiabilidad

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

Nivel de confiabilidad: $1 - \alpha = 0,95$.

C. Estadístico de prueba

El estadístico de prueba es T de Student con muestras independientes.

D. Valor crítico

T crítico: 1,69, con: $17 + 17 - 2 = 32$ grados de libertad

E. Estimación del p-valor

A través del software SPSS - 25 se obtuvo lo siguiente:

Tabla 26 Estadístico T de Student en la prueba de hipótesis general.

Prueba de muestras independientes

Prueba de Levene de igualdad de varianzas					Prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Inteligencia emocional según puntuación general del postest	Se asumen varianzas iguales	,167	,685	5,604	32	,000	13,706	2,446
	No se asumen varianzas iguales			5,604	31,450	,000	13,706	2,446

a. Corrección de significación de Lilliefors

F. **Decisión:** Al contrastar los criterios de decisión, se observa que el p-valor (0.00) es menor que el nivel α (0,05), y que el valor de t calculado (5.604) es superior al límite crítico (1.69), estos indicadores otorgan la evidencia estadística necesaria para desestimar la hipótesis

nula, en consecuencia, se valida la hipótesis del investigador confirmando que la implementación del programa de Programación Neurolingüística incrementa de manera óptima las competencias de inteligencia emocional en el grupo de estudiantes universitarias de Educación Inicial analizado.

- **Contrastación de Hipótesis Específicas**

- **Contrastación de la Hipótesis Específica N°1**

- A. Hipótesis**

H_0 : La estrategia basada en Programación Neurolingüística no es efectiva para potenciar de forma óptima la dimensión de atención de las estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

$$H_0: \mu_e \leq \mu_c$$

H_1 : La estrategia basada en Programación Neurolingüística es efectiva para potenciar de forma óptima la dimensión de atención de las estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

$$H_1: \mu_e > \mu_c$$

Donde:

H_0 = Hipótesis nula

H_1 = Hipótesis alternativa

- B. Nivel de significación de la prueba y nivel de confiabilidad**

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

Nivel de confiabilidad: $1 - \alpha = 0,95$.

C. Estadístico de prueba

El estadístico de prueba es T de Student con muestras independientes.

D. Valor crítico

T crítico: 1,69, con: $17 + 17 - 2 = 32$ grados de libertad

E. Estimación del p-valor

A través del software SPSS - 25 se obtuvo lo siguiente:

Tabla 27 Estadístico T de Student en la prueba de hipótesis específica 1.

Prueba de muestras independientes

Prueba de Levene de igualdad de varianzas					prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Dimensión 1: atención según puntuación general del posttest	Se asumen varianzas iguales	1,813	,188	3,599	32	,001	4,11765	1,14404
	No se asumen varianzas iguales			3,599	26,793	,001	4,11765	1,14404

a. Corrección de significación de Lilliefors

F. Decisión: Al ser el nivel de significancia calculado inferior al

margen de error establecido ($p = 0.01 < \alpha = 0,05$) y dado que el valor empírico del estadístico supera al umbral teórico (t calculado $= 3.599 > t$ crítico $= 1.69$), se rechaza la hipótesis nula (H_0). Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa (H_1), confirmando que la aplicación de la Programación Neurolingüística es una estrategia eficaz para potenciar el desarrollo de la atención en las estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial de la Universidad Hermilio Valdizán, Huánuco.

- **Contrastación de la Hipótesis Específica N°2**

A. Hipótesis

H_0 : El proceso de desarrollo de la claridad efectiva en las universitarias de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán no muestra mejoras sustanciales tras la aplicación de la estrategia basada en Programación Neurolingüística. .

$$H_0: \mu_e \leq \mu_c$$

H_1 : El proceso de desarrollo de la claridad efectiva en las universitarias de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán sí muestra mejoras sustanciales tras la aplicación de la estrategia basada en Programación Neurolingüística.

$$H_1: \mu_e > \mu_c$$

Donde:

H_0 = Hipótesis nula

H_1 = Hipótesis alternativa

B. Nivel de significación de la prueba y nivel de confiabilidad

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

Nivel de confiabilidad: $1 - \alpha = 0,95$.

C. Estadístico de prueba

El estadístico de prueba es T de Student con muestras independientes.

D. Valor crítico

T crítico: 1,69, con: $17 + 17 - 2 = 32$ grados de libertad

E. Estimación del p-valor

A través del software SPSS - 25 se obtuvo lo siguiente:

Tabla 28 Estadístico T de Student en la prueba de hipótesis específica 2

Prueba de muestras independientes

Prueba de Levene de igualdad de varianzas					prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Dimensión 2: claridad según puntuación general del posttest	Se asumen varianzas iguales	,239	,629	5,258	32	,000	5,23529	,99567
	No se asumen varianzas iguales			5,258	30,771	,000	5,23529	,99567

a. Corrección de significación de Lilliefors

F. Decisión: Los criterios analíticos confirma que el p-valor (0,00) se sitúa por debajo del nivel de significación α (0,05), al mismo tiempo que el valor t calculado (5,258) es superior al límite de t crítico (1,69), en consecuencia, estos resultados otorgan el respaldo estadístico necesario para desestimar la hipótesis nula, validando en su lugar la hipótesis del investigador. De este modo, se ratifica que la implementación del programa basado en Programación Neurolingüística interviene de forma positiva y eficaz en la capacidad de claridad efectiva de las universitarias de Educación Inicial evaluadas.

- **Contrastación de la Hipótesis Específica N°3**

A. Hipótesis

H₀: La implementación de la Programación Neurolingüística carece de efectos significativos en el desarrollo de la capacidad de reparación emocional en las estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

$$H_0: \mu_e \leq \mu_c$$

H₁: La implementación de la Programación Neurolingüística produce efectos significativos en el desarrollo de la capacidad de reparación emocional en las estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.

$$H_1: \mu_e > \mu_c$$

Donde:

H₀ = Hipótesis nula

H_1 = Hipótesis alternativa

B. Nivel de significación de la prueba y nivel de confiabilidad

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

Nivel de confiabilidad: $1 - \alpha = 0,95$.

C. Estadístico de prueba

El estadístico de prueba es T de Student con muestras independientes.

D. Valor crítico

T crítico: 1,69, con: $17 + 17 - 2 = 32$ grados de libertad

E. Estimación del p-valor

A través del software SPSS - 25 se obtuvo lo siguiente:

Tabla 29 Estadístico T de Student en la prueba de hipótesis específica 3.

Prueba de muestras independientes

Prueba de Levene de igualdad de varianzas					prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Dimensión 3: reparación según puntuación general del posttest	Se asumen varianzas iguales	,013	,910	4,655	32	,000	4,35294	,93518
	No se asumen varianzas iguales			4,655	31,998	,000	4,35294	,93518

a. Corrección de significación de Lilliefors

F. Decisión: Al ser el nivel de significancia obtenido inferior al margen de error establecido ($p = 0.00 < \alpha = 0,05$) y dado que el valor empírico estadístico supera el umbral teórico ($t_{\text{calculado}} = 4.655 > t_{\text{crítico}} = 1.69$), se procede al rechazo de la hipótesis nula (H_0). Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa (H_1), confirmando de manera concluyente que la aplicación de la Programación Neurolingüística es una estrategia eficaz para potenciar el desarrollo de la reparación emocional en las estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial de la Universidad Hermilio Valdizán, Huánuco

3.4. Discusión y Conclusiones

El análisis y la evaluación exhaustiva sobre la efectividad de la programación neurolingüística (PNL) en el proceso de formación profesional de las estudiantes de Educación Inicial ponen de manifiesto la imperiosa necesidad de transformar las metodologías pedagógicas tradicionales en la educación superior. Al respecto, resulta fundamental considerar la perspectiva de autores como O'Connor y Seymour (2014), quienes argumentan de manera categórica que el rol de los formadores universitarios adquiere una relevancia crítica en el ámbito de la educación infantil, debido a que en esta etapa temprana se interactúa directamente con infantes que están cimentando las bases de su personalidad futura, por consiguiente, las maestras en formación no solo deben limitarse a la adquisición de conceptos teóricos, sino que deben empoderarse de capacidades holísticas complejas, tales como la gestión estratégica del conocimiento para la resolución de conflictos imprevistos en el aula y el robustecimiento de sus principios éticos y valores.

La implementación sistemática de la programación neurolingüística actúa como un catalizador que favorece que las personas alcancen un estado superior de autoconciencia sobre sus actos, repercutiendo de forma directa y positiva en el desarrollo integral de su inteligencia emocional,

esta noción se alinea con los postulados teóricos de Goleman (2014), quien sostiene con firmeza que es de vital importancia complementar las competencias académicas y técnicas tradicionales con el dominio absoluto de la inteligencia emocional, garantizando así una relación saludable y armoniosa tanto consigo mismo como con el entorno social, de esta forma, al amalgamar la PNL con la educación emocional, se establecen interacciones humanas más provechosas, empáticas y productivas que trasciende el aula de clases.

Esta necesidad formativa, visto desde el estudio profundo de estas dinámicas que invitan a una rigurosa deliberación sobre cómo se está ejecutando actualmente el proceso formativo de las futuras docentes en las aulas universitarias, quedó plenamente validada mediante el contraste empírico de las hipótesis de la investigación, donde se procedió al rechazo contundente de la hipótesis nula para admitir la hipótesis interna, la cual demostró de manera estadísticamente significa que la aplicación planificada de la Programación Neurolingüística incide directamente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de las estudiantes pertenecientes a la Carrera Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, por tanto, este hallazgo científico no solo ratifica el valor metodológico de la respuesta, sino que además, abre una vertiente de intervención pedagógica donde la salud mental docente se posiciona como un requisito previo e indispensable para asegurar la calidad de la enseñanza.

En lo que respecta a las conclusiones derivadas de este esfuerzo investigativo en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, los datos cuantitativos y cualitativos arrojaron una sólida evidencia sobre la efectividad inmediata de la PNL para potenciar las dimensiones emocionales de las futuras educadoras durante su trayecto académico, constante de manera sumamente reveladora que:

1. El 88,2% de las estudiantes de la citada institución lograron desarrollar significativamente su inteligencia emocional tras concluir el programa de atención emocional, claridad de sentimientos y capacidad de reparación de estados anímicos negativos.
2. Fue notable el incremento porcentual que demuestra que la programación neurolingüística opera como una herramienta pedagógica altamente efectiva, optimizando la capacidad adaptativa de las alumnas y dotándolas de recursos cognitivos y conductuales que les permiten autorregularse de forma óptima frente a los desafíos cotidianos, académicos y laborales que caracterizan el ejercicio de la docencia infantil.
3. Se comprobó con rigurosidad, además, que la incorporación de la Programación Neurolingüística posee una trascendencia indiscutible en la mejora constante, el autodescubrimiento y el desarrollo personal y profesional de las estudiantes de educación inicial, consolidándose como un eje transversal que enriquece su perfil de egreso.

Finalmente, entendiendo que la educación es, por definición, la fuerza transformadora más poderosa para modificar positivamente las vidas humanas y el destino de las naciones, se hace indispensable iniciar este cambio empoderando desde la raíz a las futuras maestras, quienes están destinadas a convertirse en la guía y luz orientadora de los discentes en sus primeros años de vida, así, solo mediante la sólida preparación emocional de estas profesionales de la infancia, respaldada por herramientas de vanguardia como la PNL, será posible identificar un sistema educativo verdaderamente transformador y, a través de él, moldear las bases de una sociedad futura que sea inherentemente más sana, digna, justa y consciente de sus capacidades éticas y emocionales.

CAPÍTULO IV

PROYECCIÓN Y TRASCENDENCIA: EL EDUCADOR COMO AGENTE DE CAMBIO

El ejercicio de la docencia trasciende la mera transmisión de contenidos académicos para constituirse como una praxis de profunda transformación social e individual, por lo que, bajo esta premisa se reconfigura el rol del docente, superando la visión tradicional del instructor para reconocerlo como un dinamizador estratégico del porvenir. La labor educativa posee un carácter multidimensional y un efecto expansivo, cada competencia desarrollada y cada valor infundido se proyectan más del espacio áulico, logrando una trascendencia temporal que moldea las estructuras de la sociedad futura, de este modo, el educador se legitima como un actor clave en la evolución cultural y ética, evidenciando que el impacto real de su magisterio no reside en la reproducción del conocimiento, sino en la capacidad protectora de sus estudiantes para intervenir y transformar positivamente su entorno

4.1. El Perfil del Docente con Inteligencia Emocional

El estudio de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo peruano ha adquirido un papel preponderante tras la estructuración del Currículo Nacional, el cual demanda que la Formación Inicial Docente trascienda el plano técnico e incorpore la madurez efectiva como un pilar de la calidad educativa; el perfil docente dotado de inteligencia emocional no se reduce a la mera simpatía o al carisma personal, sino que se define como una competencia profesional estructurada y mediable. Al respecto, Huamán (2015) argumenta que la atención a las capacidades emocionales del maestro responde a necesidades indispensables como el bienestar psicosocial del propio educador, el establecimiento de vínculos empáticos idóneos y la autorregulación durante la mediación de los contenidos curriculares, de este modo, el docente emocionalmente inteligente se configura como un profesional consciente de su dimensión intrapersonal, capaz de reconocer el impacto directo que su propio estado de ánimo ejerce sobre el rendimiento y la salud mental del grupo de estudiantes a su cargo.

En respuesta, la autorregulación emocional en este perfil actúa como un mecanismo protector frente a los factores de riesgo psicosocial inherentes a la práctica pedagógica en contextos de alta vulnerabilidad, en la realidad educativa peruana distintas investigaciones sustentan que el aula es un entorno dinámico que, en ocasiones, puede ser altamente estresante, ocasionando que las respuestas reactivas del docente puedan fracturar irreparablemente el proceso de enseñanza, es así que, Segovia et al (2020) resaltan la importancia de la capacidad adaptativa del profesorado para convertir las dificultades del entorno en oportunidades de aprendizaje formativo, puesto que, un docente que maneja de manera óptima sus emociones puede contener los estresores del sistema escolar sin transferir esa tensión al alumnado, lo cual es indispensable para que la escuela sea percibida por el estudiante como un refugio seguro y predecible.

Asimismo, la gestión de la práctica pedagógica de los docentes se ve directamente potenciada cuanto estos poseen un alto coeficiente emocional, de acuerdo con Huicho y De la Cruz (2026), existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional de los educadores de instituciones públicas y la efectividad de su gestión pedagógica en el aula, lo que demuestra que un óptimo manejo afectivo mejora los procesos de planificación, ejecución y evaluación formativa. El educador socioemocionalmente competente no disocia la cognición del afecto, por el contrario, comprende que la asimilación de competencias complejas requiere de una predisposición interna favorable por parte del estudiante, donde al estar dotado de habilidades de comunicación asertiva, este tipo de docente moldea de manera constante formas saludables de afrontamiento ante el error y la frustración.

Abordada desde una perspectiva intercultural y contextualizada en la realidad peruana, la empatía es otro rasgo irrenunciable de este perfil profesional, pues en las diversas regiones del Perú, el docente se enfrenta a aulas heterogéneas donde confluyen múltiples bagajes históricos y familiares que condicionan la conducta del educando; Martínez (2024) vincula estas capacidades relacionales de la inteligencia emocional con el ejercicio de un liderazgo transformacional dentro de las escuelas, señalando que los maestros capaces de conectar de forma profunda y empática logran inspirar cambios actitudinales y éticos más sostenibles en el tiempo, el docente con este perfil no cataloga las conductas disruptivas o la apatía cognitiva como meras infracciones disciplinarias, al contrario, procura descodificar factores subyacentes, como problemas en el entorno familiar o barreras socioculturales, validando al estudiante antes de proceder a la corrección sistemática de la norma escolar.

Según los planteamientos de Extremera y Fernández (2004), el docente con inteligencia emocional destaca por un dominio avanzado de las habilidades de comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar, logrando que, la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas de predigan de manera directa la

calidad de las relaciones interpersonales en el aula y el ajuste social de los alumnos. El educador que encarna este perfil evita las respuestas reactivas, punitivas o autoritarias ante la indisciplina, en su lugar, utiliza un lenguaje que valida la emoción del estudiante pero que establece límites firmes y claros respecto a la conducta, así, mediante el modelo de la escucha activa y el uso de técnicas de mediación, el docente enseña de forma implícita a sus alumnos a nombrar sus sentimientos y a negociar soluciones mutuamente beneficiosas.

4.2. Integración de la Familia y la Comunidad Educativa

La convergencia entre el núcleo familiar y las instituciones escolares constituye el eje fundamental sobre el cual se edifica un sistema educativo verdaderamente eficaz, tradicionalmente, se asumía que la escuela poseía el monopolio de la instrucción académica, mientras que el hogar se limitaba a la socialización primaria; sin embargo, las dinámicas contemporáneas demuestran que el éxito formativo es inviable bajo un esquema de responsabilidades aisladas. De acuerdo con los planteamientos de Epstein (2018), la teoría de las esferas de influencias superpuestas sostiene que las familias y las escuelas comparten metas comunes que se alcanzan de manera más eficiente cuando ambos agentes operan en un marco de corresponsabilidad y cooperación multidimensional. Así, al sintonizar las expectativas del hogar con los objetivos pedagógicos del aula, se mitiga la brecha cultural y lingüística que suele alinear a los estudiantes, garantizando que el aprendizaje no sea percibido como un proceso ajeno a su cotidianidad, sino como una extensión natural y enriquecedora de su propia realidad identitaria.

Para operacionalizar este vínculo de manera adecuada, resulta imperativa diseñar canales de comunicación bidireccionales y transparentes que sustituyan las estructuras jerárquicas tradicionales del entorno escolar; la participación parental no debe restringirse al cumplimiento de tareas administrativas, la asistencia a reuniones punitivas o la recaudación de fondos institucionales, sino que debe orientarse hacia un involucramiento

activo en los procesos de toma de decisiones y en el codiseño de estrategias comunitarias. Garreta-Bochaca et al (2020) enfatizan que el diálogo genuino entre docentes y progenitores transforma la percepción mutua, reduciendo los prejuicios de ambas partes y promoviendo un clima de confianza recíproca indispensable para el desarrollo de los estudiantes.

Cuando las familias se sienten escuchadas, valoradas y respetadas en sus saberes empíricos, su nivel de compromiso psicopedagógico se eleva de manera notable, lo que se traduce directamente en un acompañamiento domiciliario más sólido, un incremento en la asistencia escolar y un notable descenso en los índices de deserción temprana. Más allá del espacio doméstico, la comunidad local (compuesta por organizaciones sociales, centros culturales, empresas y redes vecinales) se erige como un tercer actor estratégico en el andamiaje del aprendizaje territorial. La escuela no puede funcionar como una isla blindada frente a las problemáticas o los recursos de su entorno inmediato, por el contrario, debe actuar como un centro de erradicación cultural y un catalizador del desarrollo civil.

Así, al integrar este tejido comunitario en las actividades del currículo formativo, se generan espacios de aprendizaje situados que dotan de un sentido práctico e histórico a los conceptos abstractos discutidos en clase; como bien señalan Blanco y Martínez (2023), los proyectos socioeducativos basados en el aprendizaje-servicio permiten que los estudiantes apliquen sus destrezas técnicas en la resolución de problemas reales de sus vecindarios, tales como la preservación ambiental o la promoción de la salud colectiva, este enfoque integral además de enriquecer el bagaje intelectual de los jóvenes también cultiva una profunda conciencia ciudadana y un sentido ético de pertenencia que los vincula activamente con el destino de su localidad.

No obstante, a pesar de las evidentes bondades teóricas de esta sinergia, la puesta en práctica de este modelo integrado se enfrenta de forma constante a serias barreras estructurales, temporales y socioculturales que exigen una profunda reconceptualización de las políticas organizativas escolares.

Las extenuantes jornadas laborales de las familias contemporáneas, la falta de preparación de los cuerpos docentes para gestionar la diversidad familiar y la pervivencia de enfoques defensivos en las escuelas dificultan la construcción de alianzas duraderas. Sobre esto, Wilder (2014) aporta un dato clave en sus análisis al demostrar que el impacto más significativo de la participación familiar en el rendimiento académico no radica en la presencia física de los padres en las escuelas, sino en el establecimiento de altas expectativas académicas y de un ambiente estimulante dentro del propio hogar.

Concebir la educación como una tarea compartida de la sociedad en su conjunto no es una utopía pedagógica, es un requisito ético fundamental para garantizar el bienestar integral de las nuevas generaciones; la articulación armónica entre la escuela, la familia y la comunidad diluye las fronteras que dividen el conocimiento formal de las vivencias humanas, construyendo un entorno de protección y estimulación cognitiva que favorece la resiliencia en contextos adversos, es así que, puntualiza Razeto (2016) que las estrategias de intervención que logran entrelazar estos tres universos de manera orgánica mejoran la convivencia y fortalecen la cohesión social del país, pues solo cuando los directivos, maestros y líderes comunitarios se reconozcan recíprocamente como aliados en la travesía de educar, se podrá consolidar una escuela abierta y transformadora capaz de preparar ciudadanos libres y comprometidos con la equidad social.

4.3. Resolución de Conflictos y Construcción de una Cultura de Paz

La gestión pacífica de las discrepancias en el ámbito socioeducativo representa uno de los desafíos más apremiantes y, a la vez, una de las oportunidades más fértiles para la refundación de las dinámicas de convivencia ciudadana. Lejos de ser entendido como una anomalía destructiva o un fracaso sistémico el antagonismo debe concebirse como una dimensión inherente a la pluralidad humana, un catalizador que, adecuadamente orientado, devela las fracturas estructurales y las necesidades insatisfechas de los involucrados. En este caso, Lederach

(1997) explica que resolver un problema no es solo hacer que las partes dejen de pelear, sino cambiar para bien la forma en que esas personas se comunican y se relacionan en el futuro, de este modo, las escuelas pueden dejar de lado los castigos severos que vienen desde arriba y usar los problemas cotidianos como un aula de ensayo para aprender a convivir.

Para pasar de una disciplina basada solo en el castigo a una convivencia sana, es necesario usar herramientas prácticas como la mediación escolar, la negociación y las reuniones donde se reparen los daños, estos métodos funcionan porque ponen a los estudiantes en el mismo nivel y los hacen responsables de buscar soluciones en lugar de dejar que el profesor actúe como el único juez. Resalta Fisas (2002) que construir un ambiente de paz requiere aprender a escuchar de verdad y a ponerse en los zapatos del otro, dejando atrás la costumbre de tomarnos todo como una guerra personas. En estos espacios de diálogo, los alumnos aprender a separar el problema de la persona, así, pueden validar lo que otro siente, pero manteniendo la firmeza necesaria para llegar a acuerdos reales que curen la relación.

Por otro lado, crear una cultura de paz en las aulas no significa armar un plan de emergencia que se active solo cuando hay peleas, se trata de cambiar la vida diaria de la escuela, entendiendo que un ambiente escolar seguro y justo se construye cuando el respeto a las diferencias, la igualdad y la justicia se viven todos los días en cada rincón, es por ello que, Cascón (2006) propone el concepto de “prevención”, que no es simplemente evitar que los problemas pasen, sino preparar a los alumnos con habilidades sociales antes de que las tensiones se conviertan en crisis, pues si se les enseña a los jóvenes a comunicarse con claridad, a ser empáticos y a cooperar desde pequeños, se reducirá el nivel de acoso escolar y las pequeñas agresiones, haciendo que el diálogo sea la forma de resolver cualquier diferencia.

Viendo el panorama completo, este cambio en las escuelas es vital porque las aulas son el reflejo del futuro del país, las dinámicas de exclusión, buscar o abuso de poder que se permiten dentro del colegio suelen repetirse más adelante en el mundo del trabajo y en la política, manteniendo activos los

círculos de violencia, es por eso que Tuvilla (2004) señala que los derechos humanos deben ser la guía en este camino, y aclara que la verdadera paz no es solo la ausencia de peleas o guerras, estar en paz significa contar con condiciones de vida dignas, donde cada persona se sienta segura, libre y valorada, y tenga canales limpios y democráticos para protestas o decir que no está de acuerdo sin temor a ser atacada.

Lograr este cambio requiere que directores, profesores, padres de familia y la comunidad vecinal trabajen como un solo equipo, no sirve de nada que en la escuela se habla de paz si en el hogar se resuelven los problemas a gritos, ya que esto confunde a los niños y estancan su progreso emocional, en concordancia, Galtung (2014) señala que una paz a largo plazo solo es posible si se ataca a la violencia en todas sus formas: la física, la que viene de las injusticias sociales y la que se esconde en nuestra cultura a través de insultos o prejuicios. Cuando el sistema educativo se compromete con esto, deja de ser un lugar donde solo se memorizan datos y se convierte en el motor que transforma el país, demostrando que la paz se aprende y se construye en el día a día del salón de clases.

4.4. Sostenibilidad y Mejora Continua en la Praxis Pedagógica

La evolución constante de las sociedades y los rápidos avances tecnológicos exigen que la educación no permanezca estática, sino que se transforme al mismo ritmo que su entorno, en este escenario, la sostenibilidad y la mejora continua dentro del trabajo diario del docente surgen como dos pilares fundamentales para garantizar que la enseñanza no pierda vigencia ni calidad con el paso de los años. Pensar en una práctica pedagógica sostenible implica enseñar estrategias que pueden mantenerse en el tiempo, optimizando los recursos disponibles y cuidando de la salud emocional de los maestros para evitar el desgaste profesional, puesto que, el verdadero cambio educativo no es un evento de un solo día, es un proceso largo y dinámico que requiere compromiso, paciencia y una estructura sólida para consolidarse (Fullan, 2007); cuando los profesores asumen este reto, el aula deja de ser un espacio de repetición y se convierte

en un entorno vivo donde las metodologías se revisan constantemente para responder a las necesidades reales de los alumnos.

Para que esta renovación sea efectiva, el primer paso indispensable es que el docente desarrolle una mirada analítica sobre su propio quehacer cotidiano a través de la autoevaluación, esta práctica reflexiva permite identificar con honestidad qué estrategias están funcionando en el aula y cuáles necesitan ser ajustadas o cambiadas por completo. El término “reflexión en la acción” utilizado por Schön (1992), describe la capacidad que tienen los profesionales de analizar sus decisiones en el mismo momento en que ejecutan su trabajo, convirtiendo la experiencia vivida en una fuente directa de conocimiento. Un educador que adopta esta postura no teme equivocarse, sino que ve en cada dificultad una oportunidad dorada para aprender y rediseñar su enfoque pedagógico, de esta forma, la enseñanza se despoja de la rigidez de los manuales tradicionales y se transforma en un ejercicio dinámico profundamente conectado con las características individuales de cada grupo de estudiantes.

Con ello en mente, la mejora continua no debe entenderse como un esfuerzo aislado o un trabajo solitario que el docente realiza a puertas cerradas en su salón, el crecimiento profesional se potencia de manera exponencial cuando se construyen comunidades de aprendizaje donde los maestros pueden intercambiar experiencias, materiales y consejos prácticos, lo que demuestra que las escuelas que fomentan el diálogo y el trabajo en equipo entre sus profesores logran elevar el rendimiento de sus alumnos de forma mucho más sostenida. Al compartir las buenas prácticas y debatir sobre los desafíos comunes de la institución, se unifican criterios y se crea un respaldo mutuo que fortalece la identidad del centro educativo.

La sostenibilidad de la labor formativa está a su vez estrechamente ligada a la capacidad del sistema para cuidar y motivar a su recurso más valioso: el cuerpo docente, puesto que, es imposible exigir una mejora constante en los procesos de enseñanza si los educadores se encuentran saturados

por tareas burocráticas o lidiando con un alto nivel de estrés debido a la falta de apoyo; sobre esto, Imbernón (2020) enfatiza que la formación permanente del profesorado debe ir más allá de los cursos teóricos obligatorios, orientándose hacia un acompañamiento integral que atienda tanto sus necesidades técnicas como su bienestar emocional. Una praxis sostenible es aquella que equilibra las demandas del currículo con las posibilidades reales del maestro, ofreciéndole espacios de descarga mental y herramientas de organización del tiempo, pues cuando el docente trabaja en un ambiente sano y se siente valorado por su institución, mantiene encendida su vocación y cuenta con la energía necesaria para innovar de manera constante.

Un aspecto clave en este proceso de renovación es la incorporación de la investigación-acción dentro de la rutina escolar, método que implica que el propio maestro asuma el rol de investigador de su realidad, diagnosticando un problema específico en su aula, diseñando un plan para resolverlo, poniéndolo en práctica y evaluando los resultados de forma rigurosa. Latorre (2003) define este enfoque como una indagación práctica realizada por educadores con el fin de mejorar la calidad de sus propias acciones y la comprensión de las situaciones en las que estas ocurren; al sistematizar estas experiencias, el profesorado deja de ser un simple aplicador de teorías escritas por expertos externos y se convierte en un creador legítimo de conocimiento pedagógico, logrando esta autonomía científica elevar el estatus de la profesión docente, garantizando que los cambios introducidos en el aula tengan un sustento real basado en evidencias directas.

Asimismo, la mejora continua requiere una transición real en la manera en que se entienden y aplican la evaluación dentro del proceso de aprendizaje de los jóvenes, pues si se sigue utilizando la evaluación únicamente como un filtro punitivo para poner notas al final del año, se estará limitando el potencial de crecimiento de los estudiantes y del propio diseño curricular, dado que, la evaluación formativa debe ser el motor que guíe la enseñanza, ofreciendo retroalimentación constante

al alumno sobre sus avances y al docente sobre la efectividad de sus explicaciones (Perrenoud, 2008). Cuando los datos de las evaluaciones se analizan para reorientar las estrategias didácticas del día siguiente, la práctica pedagógica se vuelve verdaderamente adaptativa, logrando que este monitoreo constante asegure que ningún estudiante se quede atrás, permitiendo a su vez corregir los vacíos de comprensión en el momento exacto en que se producen, optimizando el tiempo escolar.

Entender la enseñanza bajo el lente de la sostenibilidad y la mejora continua significa asumir un firme compromiso ético con la justicia social y el derecho a una educación digna, los docente que adoptar este estilo de vida profesional entienden que su preparación nunca termina, pues cada grupo de alumnos trae consigo nuevos códigos culturales, dudas y realidades familiares que exigen respuestas frescas y personalizadas, siendo la educación un proceso de permanente búsqueda, y siendo el ser humano un ser inacabado que construye el día a día, como indica Freire (2002). Al mantener las aulas abiertas al cambio, flexibles ante el error y en constante autoevaluación, no es solo posible mejorar las calificaciones en los exámenes oficiales, se está modelando ante los estudiantes una actitud de resiliencia y superación que les servirá para enfrentas con éxito los retos de un mundo en permanente transformación.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

En definitiva, las bases sentadas con anterioridad reúnen los componentes que exhiben la evolución del paradigma pedagógico contemporáneo, al demostrar que el rendimiento académico está intrínsecamente ligado al bienestar integral del estudiante. A través de la fusión de la Programación Lingüística y la gestión emocional, se ofrece un marco conceptual sólido que redefine el rol del docente, transformándolo en un facilitador de procesos cognitivos y socioemocionales, pues al dotarlo de herramientas de comunicación asertiva y autoconocimiento, se propicia un ambiente áulico donde el error se resignifica como una oportunidad de aprendizaje y la empatía se convierte en el motor del desarrollo intelectual, lo que afirma que la excelencia educativa deriva también de la priorizar desde el punto de vista sistemático, la configuración de mentes resilientes, motivadas y plenamente conscientes de su potencial.

De igual forma, el libro trasciende la teoría al postular que la implementación de estas metodologías optimiza la absorción de conocimientos, al mismo tiempo que, prepara a los alumnos para afrontar con éxito los complejos

desafíos de la sociedad moderna, cuya simbiosis propuesta actúa como un catalizador para derribar las barreras del aprendizaje al fomentar el desarrollo de habilidades esenciales, beneficiando la dinámica interna de las instituciones escolares e invitando a concebir la educación como un proceso holístico, donde la mente y el corazón se entrelazan de manera indisoluble, sentando las bases para una formación humanista, inclusiva y con visión de futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (1991). Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento. Fondo Editorial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1993). La estructura de la magia I: Lenguaje y Terapia. Cuatro Vientos. <https://avapsiasociacion.es/wp-content/uploads/2018/09/La-estructura-de-la-Magia-I.pdf>
- Barrett, L. F. (2017). La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones. Paidós.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis. [ARCHIVO PDF]. <https://dmc2vm44yioo9.cloudfront.net/8fc31fed-4e7b-4771-af95-bd2d-d9b21f4e.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10, 61-82. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

- Blanco, A., y Martínez, M. (2023). Aprendizaje-servicio y Desarrollo Comunitario: Conectando la Escuela con el Entorno Social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 45-62.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Carrión López, S. (2001). *Curso de Practitioner en PNL: La programación neurolingüística en el aula*. Obelisco.
- Cascón Soriano, P. (2006). *Educación en y para el Conflicto*. Cátedra de Cultura de Paz y Derechos Humanos (UAB).
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Andrés Bello.
- De la Cruz, K. & Araujo-Castillo, R. (2024). Inteligencia Emocional y el Desempeño de Docentes Universitarios en Carreras de Educación. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–22. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1819>
- Dilts, R. (1997). *Creando un mundo al que las personas deseen pertenecer: Pensamiento sistémico y PNL*. Urano.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <http://www.jstor.org/stable/2666999>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2.^a ed.). Routledge.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>
- Farb, N. A. S., Anderson, A. K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D. y Segal, Z. V. (2010). Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness. *Emotion*, 10(1), 25-33. <https://doi.org/10.1037/a0017151>
- Fisas, V. (2002). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*. Icaria Editorial.
- Font Fàbregas, J. & Pasadas del Amo, S. (2016). *Las Encuestas de Opinión*. Madrid, España.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change [El nuevo significado del cambio educativo]* (4.ª ed.). Teachers College Press.
- Galtung, J. (2014). *La Geopolítica de la Paz: Una Mirada Transformadora frente a los Conflictos Globales*. Editorial Trotta.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós. [ARCHIVO PDF]. <https://archive.org/details/gardner-h.-inteligencias-multiples.-la-teoria-en-la-practica>

- Garreta-Bochaca, J. Macià-Bordamajó, M. & Llevot-Calvet, N. (2020). Interrelación entre Familias y Escuelas: Elementos Clave para una Comunicación Efectiva. *Educación XX1*, 23(2), 241-263.
- Goleman, D. (2014). *La Practica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Habegger, S. y Mancila, I. (2006). El poder de la cartografía social en las prácticas contrahegemónicas. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/365>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. <https://rpforschools.net/articles/ASP/Hargreaves%201998%20The%20emotional%20practice%20of%20teaching.pdf>
- Huamán, L. (2015). *Inteligencia Emocional en la Formación Inicial Docente*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Huicho Trujillo, N. & de la Cruz, N. (2026). Relación entre la Inteligencia Emocional y la Gestión Pedagógica en Docentes de Instituciones Públicas de Lima. *Revista EDUCA UMCH*, 27(1), 45-62. <https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/389>
- Imbernón, F. (2020). *La Formación en Competencias del Profesorado: Pasar de la Teoría a la Práctica de aula*. Editorial Graó
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Donde quiera que vayas, ahí estás: La meditación mindfulness en la vida cotidiana*. Kairós.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento* (2.^a ed.). Fundamentos. [ARCHIVO PDF]. https://www.am-entrenadorpersonal.com/_files/ugd/cb11b4_24064aeff66f47a58ce6bc9f5ff3f9c9.pdf?index=true
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Editorial Graó.
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: Estado de la cuestión. En M. Manciaux (Comp.), *La resiliencia: Resistir y rehacerse* (pp. 17-27). Gedisa. <https://archive.org/details/man-ciaux-m.-la-resiliencia-resistir-y-rehacerse>
- Marchesi, Á. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Fundación SM. <https://oes.fundacion-sm.org/investigacion-del-oes/las-emociones-y-los-valores-del-profesorado/>
- Marques, M. (2017). *Programa de Programación Neurolingüística (PNL) para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios*. Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura. Repositorio Institucio-

nal de la Universidad de Extremadura.

Martinez Gomez, J. J. (2024). Inteligencia Emocional y Liderazgo Transformacional en Docentes de una Institución Educativa pública en Lima, 2022. [Tesis de grado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. <https://hdl.handle.net/11537/38183>

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

Ñaupas, H. Valdivia, M. Palaciós, J. & Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación Cuantitativa - CCualitativa y Redacción de Tesis*. Bogotá, Colombia: Edicicones de la U.

O'Connor, J. & Seymour, J. (2014). *PNL Para Formadores*. Barcelona, España: Urano.

O'Connor, J. y Seymour, J. (1992). *Introducción a la programación neurolingüística*. Urano.

Pérez González, J. C. y Petrides, K. V. (2012). Los modelos de la inteligencia emocional rasgo. En P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 45-62). Fundación Marcelino Botín. <https://boletindenoticias.fundacionbotin.org/Educacion/IE09/AvancesInteligenciaEmocional-IE09.pdf>

- Perrenoud, P. (2008). *La Evaluación de los Alumnos: De la Producción de la Excelencia a la Regulación de los Aprendizajes*. Colofón.
- Razeto, A. (2016). El Involucramiento de las Familias en la Educación de los Niños: Cuatro Reflexiones para Fortalecer la Relación entre Familias y Escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Santos, M. (2021). *Evaluar los Centros Educativos: Un Camino para la Mejora, la Innovación y la Democracia*. Ediciones Morata.
- Schön, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Paidós.
- Segovia, S. Fuster, D. & Ocaña, Y. (2020). Resiliencia del Docente en Situaciones de Enseñanza y Aprendizaje en Escuelas Rurales de Perú. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 411-428.
- Serrat, A. (2005). *PNL para docentes: Mejora tu conocimiento y tus relaciones*. Graó.

- Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2-6), 255-262. <https://doi.org/10.1159/000286529>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tosey, P. y Mathison, J. (2009). *Neuro-linguistic programming: A critical appreciation for managers and developers*. Palgrave Macmillan.
- Tugade, M. M. y Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz: Fundamentos y Prácticas para la Educación en Contextos Escolares*. Desclée de Brouwer.
- Vaello Orts, J. (2009). El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre «aulas» turbulentas. Graó.
- Vygotski, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. [ARCHIVO PDF] <https://www.fre.uy/a/cb9c5ac3/vigotskiLIBROCOMPLETO-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superioresSINCOPYRIGHT.pdf>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.



EDITORIAL
NAVEGANTE