

## La influencia de las emociones y la corporalidad en el aprendizaje de estudiantes universitarios

*The influence of emotions and physicality in the learning of university students*

*A influência das emoções e corporalidade na aprendizagem de estudantes universitários*

**Rosa Ysabel Moreno Rodríguez**

Universidad César Vallejo, Perú

[rosamorenor27@gmail.com](mailto:rosamorenor27@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8357-4514>

**Jorge Alberto Vargas Merino**

Universidad César Vallejo, Perú

[jorgealbvarmer5@gmail.com](mailto:jorgealbvarmer5@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3084-8403>

### Las disposiciones emocionales y corporales y el aprendizaje universitario

#### Resumen

El objetivo de la presente investigación fue analizar cómo las emociones y la corporalidad influyen en el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Administración de la Universidad César Vallejo, campus Trujillo (Perú). Para ello, se realizó un diseño no experimental, transversal y correlacional. La población objeto de estudio estuvo conformada por el total de estudiantes matriculados en el segundo semestre del año 2017 de la mencionada escuela, mientras que la muestra —aplicando un muestreo probabilístico aleatorio simple, con un margen de error de  $\pm 5.08\%$ — fue de 288 estudiantes. La técnica utilizada fue la entrevista, y el instrumento empleado fue el cuestionario, el cual se sometió a la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach (0.801). A partir del análisis global de las puntuaciones en los indicadores de la variable *aprendizaje*, se puede afirmar que los encuestados se encuentran predominantemente en un nivel medio. Asimismo, existe

una relación positiva entre la calificación vigesimal promedio y el aprendizaje. Igualmente, al analizar la relación entre emociones y aprendizaje, se puede asegurar que existe una vinculación negativa entre determinadas emociones y el aprendizaje, pues ante el miedo, la tristeza, la rabia o la vergüenza no se suele generar el conocimiento, a diferencia de lo que sucede cuando existen emociones positivas como la alegría. Por último, se puede concluir que determinadas disposiciones corporales (p. ej., flexibilidad, apertura) impactan de forma positiva en el aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizaje, emociones, disposiciones corporales.

### **Abstract**

The objective of this research was to analyze how emotions and the corporation influence on students' learning in Cesar Vallejo University Business School - Trujillo Brucnh, Peru. For this, a non-experimental, transversal and correlational design was carried out. The population studied was made up of the total number of Second Semester students enrolled in 2017 of the aforementioned school, while the sample - applying a simple random probabilistic sampling, with a margin of error of  $\pm 5.08\%$  - was 288 Students The technique used in the interview, and the instrument used in the questionnaire, was the Cronbach's alpha (it is a measure of internal consistency) test (0.801). From the global analysis of the scores in the learning variable indicators, it can be affirmed that the respondents are predominantly at a medium level. Likewise, there is a positive relationship among the vigesimal average score and learning. In the same way, when analyzing the relationship between emotions and learning, it can be affirmed that there is a negative link between emotions and learning, as well as fear, sadness, anger or shame. What happens when there are positive emotions such as joy. Finally, it can be concluded that bodily dispositions (eg, flexibility, openness) have a positive impact on learning.

**Keywords:** learning, emotions, bodily dispositions.

## Resumo

O objetivo da presente investigação foi analisar como as emoções e a corporeidade influenciam a aprendizagem de alunos da Escola de Administração da Universidade César Vallejo, campus de Trujillo (Peru). Para isso, foi realizado um delineamento não experimental, transversal e correlacional. A população estudada foi composta pelo total de alunos matriculados no segundo semestre de 2017 da referida escola, enquanto a amostra - aplicando uma amostragem probabilística aleatória simples, com margem de erro de  $\pm 5,08\%$  - foi de 288 alunos. A técnica utilizada foi a entrevista, e o instrumento utilizado foi o questionário, que foi submetido ao teste de consistência interna do alfa de Cronbach (0,801). A partir da análise global das pontuações nos indicadores da variável aprendizagem, pode-se afirmar que os respondentes estão predominantemente em nível médio. Da mesma forma, existe uma relação positiva entre o escore médio vigesimal e o aprendizado. Da mesma forma, ao analisar a relação entre emoções e aprendizado, pode-se assegurar que existe uma ligação negativa entre certas emoções e aprendizado, porque diante do medo, tristeza, raiva ou vergonha, o conhecimento geralmente não é gerado, ao contrário. O que acontece quando há emoções positivas como a alegria. Finalmente, pode-se concluir que certas disposições corporais (por exemplo, flexibilidade, abertura) têm um impacto positivo na aprendizagem.

**Palavras-chave:** aprendizagem, emoções, disposições corporais.

**Fecha Recepción:** Agosto 2018

**Fecha Aceptación:** Enero 2019

---

## Introducción

Tradicionalmente, la formación impartida en las universidades de Perú se ha caracterizado por hacer énfasis en la transmisión de conocimientos para que los futuros profesionales se puedan desempeñar con éxito en sus áreas laborales. Sin embargo, con cada vez más insistencia las empresas se han dado cuenta de que algunos de los nuevos profesionales carecen del desarrollo de competencias interpersonales, las cuales son tan significativas como las cognitivas para encarar y resolver diversas situaciones laborales que se presentan a diario (Lapierre y Aucouturier, 1985).

En efecto, según diversos autores (Collell y Escudé, 2003), las emociones de los estudiantes son un factor que a menudo pasa inadvertido en el proceso de formación académica, y no se toma en consideración que en múltiples ocasiones la causa del desinterés de los alumnos por las actividades propuestas se debe a una diversidad de problemas de tipo emocional, los cuales pueden estar afectando su estabilidad sin que sean conscientes de ello (Moreno, 1998, citado por Collell y Escudé, 2003). Debido a esto, la gestión de las emociones, así como la capacidad de reconocer las reacciones emocionales propias y ajenas son habilidades que se deben desarrollar en los alumnos para beneficiar la convivencia entre pares y el aprendizaje colaborativo.

Aunado a esto, diversos autores consideran que el cuerpo ejerce una influencia en las emociones y en la manera como estas se viven, de ahí que el estudiante deba ser capaz de entender la dinámica de su cuerpo, su expresividad, su nivel de comunicación corporal, así como la manera en que este repercute en sus emociones, sentimientos, pensamientos y acciones (Bisquerra, 2000).

Por tal motivo, el objetivo de la presente investigación fue intentar dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿de qué manera las emociones y la corporalidad influyen en el aprendizaje de estudiantes de la Escuela de Administración de la Universidad César Vallejo, campus Trujillo (Perú)?

Para ello, se ha procurado analizar la manera en que las emociones (p. ej., alegría, tristeza, rabia, miedo, entusiasmo y vergüenza) y las disposiciones corporales (p. ej. apertura, flexibilidad, resolución, estabilidad, y centramiento) se vinculan con el aprendizaje, el cual ha sido evaluado desde cinco dimensiones: actitudes y percepciones, adquirir e integrar el conocimiento, extender y refinar el conocimiento, uso significativo del conocimiento y hábitos mentales.

## **Método**

El diseño de la presente investigación fue no experimental, transversal y correlacional, con el propósito de analizar las emociones y la corporalidad, así como su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Administración de la Universidad César Vallejo, campus Trujillo, durante el año 2017. Para ello, se identificaron las emociones básicas y los rasgos corporales que influyen en el aprendizaje de los participantes, se midieron sus niveles logrados de aprendizaje, y se determinó la influencia de sus emociones y su corporalidad en el aprendizaje. La

hipótesis planteada fue que las emociones y la corporalidad influyen positiva y significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

### **Población y muestra**

La población estuvo conformada por todos los estudiantes (1271) matriculados en el segundo semestre de 2017 de la Escuela Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo, campus Trujillo. A partir de esta cifra se determinó el tamaño de la muestra mediante la siguiente ecuación:

$$n = \frac{N Z^2 pq}{e^2(N - 1) + Z^2 pq}$$

$$\text{Calculando: } n = \frac{(1271)(1.96)^2 (0.50)(0.50)}{(0.0508)^2(1270) + (1.96)^2(0.50)(0.50)} = 288$$

En donde:

$n$  = tamaño de la muestra

$N$  = 1271 (población objeto de estudio)

$e$  = 5.08 % (error máximo tolerado)

$Z$  = nivel de confianza 95 %

$p$  = 0.50 (variabilidad positiva; se asume la máxima variabilidad)

$q$  = 0.50 (variabilidad negativa = 1 – p).

Se utilizó el criterio de la máxima verosimilitud ( $p = 0.50$  y  $q = 0.50$ ), se estimó un margen de error de  $\pm 5.08$  % con un nivel de confianza de 95 % y se aplicó un muestreo probabilístico aleatorio simple. La técnica empleada fue la entrevista y el instrumento utilizado fue el cuestionario. A continuación, se explica el proceso de elaboración.

### **Elaboración del cuestionario**

Tomando en cuenta los modelos teóricos tanto de las disposiciones emocionales y corporales como del aprendizaje, en el cuestionario se establecieron las siguientes dimensiones de análisis:

- Dimensión emocional: Alegría, rabia, miedo, tristeza, sorpresa o entusiasmo y vergüenza.
- Dimensión corporal: Estabilidad, flexibilidad, apertura, resolución y centramiento (Pacheco, 2017).
- Dimensión aprendizaje: Actitudes y percepciones, adquirir e integrar el conocimiento, extender y refinar el conocimiento, uso significativo del conocimiento y hábitos mentales.

Las preguntas formuladas se elaboraron mediante una estructura de tipo Likert, la cual proporciona una primera jerarquización de los estudiantes según la característica medida en cada caso.

### **Procesamiento de los datos**

Para tabular y procesar los resultados se empleó el *software* estadístico SPSS Statistics, versión 21, mientras que el análisis se realizó mediante la estadística descriptiva e inferencial (coeficiente de Pearson y Rho de Spearman).

### **Análisis de consistencia del cuestionario**

El método de consistencia interna se basó en el alfa de Cronbach, ya que permite estimar la fiabilidad de un instrumento a través de un conjunto de ítems que deben medir el mismo constructo o dimensión teórica. En cuanto a la validez, esta se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir (Welch y Comer, 1988). En este sentido, cuanto más próximo a 1 se encuentre el valor del alfa, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados, como se muestra en seguida: > 0.9 excelente; > 0.8 bueno; > 0.7 aceptable; > 0.6 cuestionable; > 0.5 pobre, y < 0.5 inaceptable.

La consistencia interna fue evaluada a través de una prueba piloto que se aplicó a un grupo de 40 estudiantes, lo cual fue útil para examinar la formulación de cada pregunta, su aplicabilidad, nivel de comprensión y redacción. Esta prueba alcanzó un alfa de Cronbach = 0.801, lo que indica una buena confiabilidad estadística. Asimismo, se determinó que existía consistencia interna entre los ítems, por lo que se consideró que las preguntas estaban midiendo los indicadores propuestos para cada variable.

**Tabla 1.** Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
0.801	288

Fuente: Elaboración propia

## Resultados

**Tabla 2.** Correlación entre las emociones y el aprendizaje

Variables		Emociones	Aprendizaje
Rho de Spearman	Emociones	Coefficiente	1.000
		Significación (ambos lados)	.
		Muestra	288
	Aprendizaje	Coefficiente	-.241**
		Significación (ambos lados)	.000
		Muestra	288

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

Empleando el coeficiente de correlación de Spearman, según lo observado en la tabla 2, se puede afirmar que es negativa la relación entre las emociones y el aprendizaje. Esto significa que ante emociones como el miedo, la tristeza o la rabia (categorizadas como negativas) no se genera aprendizaje. Los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, aunque la magnitud de los coeficientes no supera el -0.25, por lo que se puede concluir que existe una escasa relación negativa entre las emociones y el aprendizaje.

**Tabla 3.** Correlación entre las disposiciones corporales (corporalidad) y el aprendizaje

Variables		Aprendizaje	Corporalidad
Rho de Spearman	Aprendizaje	Coefficiente	1.000
		Significación (ambos lados)	.
		Muestra	288
	Corporalidad	Coefficiente	.477**
		Significación (ambos lados)	.000
		Muestra	288

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia



Según lo observado en la tabla 3, se puede asegurar que existe una relación positiva entre las disposiciones corporales y el aprendizaje. Esto quiere decir que ante la presencia de disposiciones corporales características que refuerzan una determinada emoción se genera aprendizaje. Los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, pero la magnitud de los coeficientes solo se acerca al 0.50; por tanto, se concluye que existe una moderada relación positiva entre las disposiciones corporales y el aprendizaje.

**Tabla 4.** Correlación entre la calificación vigesimal promedio y el aprendizaje

Variables		Aprendizaje	Promedio de calificación del último semestre
Rho de Spearman	Aprendizaje	Coficiente	1.000
		Significación (ambos lados)	.
		Muestra	288
	Promedio de calificación del último semestre	Coficiente	.187**
		Significación (ambos lados)	.001
		Muestra	288

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se puede apreciar que existe una relación positiva entre la calificación vigesimal promedio y el aprendizaje. Asimismo, los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, aunque la magnitud de los coeficientes no supera el 0.25; por ende, se concluye que existe una escasa relación positiva entre la calificación vigesimal promedio y el aprendizaje.



**Tabla 5.** Correlación entre las dimensiones emocionales y las dimensiones del aprendizaje

Variables / dimensiones		Actitudes y percepciones	Adquirir e integrar el conocimiento	Extender y refinar el conocimiento	Uso significativo del conocimiento	Hábitos mentales	
Rho de Spearman	Alegría	Coefficiente	.254**	.089	.259**	.202**	.197**
		Significación (ambos lados)	.000	.134	.000	.001	.001
	Rabia	Coefficiente	-.183**	-.169**	-.078	-.159**	-.091
		Significación (ambos lados)	.002	.004	.189	.007	.125
	Miedo	Coefficiente	-.190**	-.159**	-.154**	-.066	-.150*
		Significación (ambos lados)	.001	.007	.009	.265	.011
	Tristeza	Coefficiente	-.236**	-.171**	-.155**	-.125*	-.179**
		Significación (ambos lados)	.000	.004	.008	.034	.002
	Sorpresa o entusiasmo	Coefficiente	-.037	-.042	-.095	-.082	-.074
		Significación (ambos lados)	.531	.478	.106	.167	.209
	Vergüenza	Coefficiente	-.178**	-.181**	-.258**	-.258**	-.194**
		Significación (ambos lados)	.002	.002	.000	.000	.001

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

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

\*\*\* n = 288

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se observa una relación positiva entre la alegría y cada dimensión de la variable *aprendizaje*; los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, salvo en la dimensión *adquirir e integrar el conocimiento*. Sin embargo, la magnitud de los coeficientes no supera el 0.25, excepto una ligera diferencia entre *actitudes y percepciones* y *extender y refinar el conocimiento*. Por tanto, se concluye que existe escasa relación positiva entre la variable *alegría* con las dimensiones del aprendizaje, exceptuando *adquirir e integrar el conocimiento*.

Por otro lado, se aprecia una relación negativa entre la rabia y cada dimensión de la variable *aprendizaje*; los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, salvo en la dimensión *extender y refinar el conocimiento*. Sin embargo, la magnitud de los coeficientes no supera el -0.25, por lo que se concluye que existe una escasa relación negativa entre la variable *rabia* y las dimensiones del aprendizaje, exceptuando *extender y refinar el conocimiento*.

Igualmente, se nota una relación negativa entre el miedo y cada dimensión de la variable *aprendizaje*; los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, salvo en la dimensión *uso*

*significativo del conocimiento*. No obstante, la magnitud de los coeficientes no supera el -0.25, de ahí que se concluya que existe una escasa relación negativa entre la variable *miedo* y las dimensiones del aprendizaje, exceptuando *uso significativo del conocimiento*.

También se percibe una relación negativa entre la tristeza y cada dimensión de la variable *aprendizaje*; los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, aunque la magnitud de los coeficientes no supera el -0.25; por ende, se concluye que existe una escasa relación negativa entre la variable *tristeza* y las dimensiones del aprendizaje.

Asimismo, no se aprecia una relación entre la sorpresa y cada dimensión de la variable *aprendizaje*; los coeficientes no son significativos estadísticamente al 0.05, y la magnitud de los coeficientes no supera el -0.25. Por ende, se concluye que no existe una relación negativa entre la variable *sorpresa* y las dimensiones del aprendizaje.

Finalmente, se observa una relación negativa entre la vergüenza y cada dimensión de la variable *aprendizaje*; los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05; empero, la magnitud de los coeficientes no supera el -0.25. En consecuencia, se concluye que existe una escasa relación negativa entre la variable *vergüenza* y las dimensiones del aprendizaje.

**Tabla 6.** Correlación entre las dimensiones de las disposiciones corporales (corporalidad) y las dimensiones del aprendizaje

Variables / dimensiones		Actitudes y percepciones	Adquirir e integrar el conocimiento	Extender y refinar el conocimiento	Uso significativo del conocimiento	Hábitos mentales	
Rho de Spearman	Disposición a la seguridad, estabilidad, control	Coefficiente	.046	-.013	-.110	-.033	-.128*
		Significación (ambos lados)	.441	.831	.061	.573	.030
	Disposición a la imaginación, artista, flexibilidad	Coefficiente	.113	.150*	.198**	.191**	.163**
		Significación (ambos lados)	.044	.011	.001	.001	.006
	Disposición a acoger, apertura	Coefficiente	.357**	.322**	.304**	.340**	.393**
		Significación (ambos lados)	.000	.000	.000	.000	.000
	Disposición a la acción (resolución)	Coefficiente	.345**	.288**	.236**	.320**	.302**
		Significación (ambos lados)	.000	.000	.000	.000	.000
	Centramiento	Coefficiente	.350**	.429**	.448**	.410**	.448**
		Significación (ambos lados)	.000	.000	.000	.000	.000

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\*\*\* n = 288

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 no se observa una relación entre la estabilidad y cada dimensión de la variable *aprendizaje*; los coeficientes no son significativos estadísticamente al 0.05, salvo en la dimensión *hábitos mentales*, donde resulta significativo y con una relación negativa; sin embargo, la magnitud de los coeficientes no supera el  $\pm 0.25$ , por lo que se concluye que no existe una relación entre la variable *estabilidad* y las dimensiones del aprendizaje, exceptuando *hábitos mentales*, donde existe una escasa relación negativa.

Igualmente, se aprecia una relación positiva entre la flexibilidad y cada dimensión del aprendizaje; los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, aunque la magnitud de los coeficientes no supera el 0.25. Por ende, se concluye que existe una escasa relación positiva entre la variable *flexibilidad* y las dimensiones del aprendizaje.

Asimismo, se nota una relación positiva entre la apertura y cada dimensión del aprendizaje; los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, y la magnitud de los coeficientes supera

el 0.25. Por ende, se concluye que existe una moderada relación positiva entre la variable *apertura* y las dimensiones del aprendizaje.

También se aprecia una relación positiva entre la resolución y cada dimensión del aprendizaje; los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, y la magnitud de los coeficientes supera el 0.25, salvo en *extender y refinar el conocimiento*, de ahí que se concluya que existe una moderada relación positiva entre la variable *resolución* y las dimensiones del aprendizaje.

Además, se evidencia una relación positiva entre el centramiento y cada dimensión del aprendizaje; los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, y la magnitud de los coeficientes supera el 0.25, por lo que se concluye que existe una relación moderada/fuerte positiva entre la variable *centramiento* y las dimensiones del aprendizaje.

**Tabla 7.** Correlación entre las dimensiones de las emociones y las dimensiones de las disposiciones corporales

Variables / dimensiones		Disposición a la seguridad, estabilidad, control	Disposición a la imaginación, artista, flexibilidad	Disposición a acoger, apertura	Disposición a la acción (Resolución)	Centramiento	
Rho de Spearman	Alegría	Coeficiente	-.018	.109	.180**	.202**	.141*
		Significación (ambos lados)	.756	.045	.002	.001	.017
	Rabia	Coeficiente	.084	.081	-.176**	.016	-.047
		Significación (ambos lados)	.157	.172	.003	.790	.431
	Miedo	Coeficiente	.140*	.164**	-.021	-.032	-.123*
		Significación (ambos lados)	.017	.005	.719	.593	.036
	Tristeza	Coeficiente	.193**	.067	.007	-.105	-.216**
		Significación (ambos lados)	.001	.254	.901	.074	.000
	Sorpresa o entusiasmo	Coeficiente	.204**	.085	.069	.027	-.086
		Significación (ambos lados)	.000	.148	.244	.651	.143
	Vergüenza	Coeficiente	.336**	.009	-.143*	-.250**	-.285**
		Significación (ambos lados)	.000	.877	.015	.000	.000

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

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

\*\*\* n=288

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7, al correlacionar las variables *emociones* y *disposiciones corporales o corporalidad*, se aprecia una relación entre la alegría y cada dimensión de las disposiciones corporales; los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, salvo en la dimensión *estabilidad*, donde no resulta significativo y con un coeficiente negativo; sin embargo, la magnitud de los coeficientes no supera el  $\pm 0.25$ , por lo que se concluye que existe una escasa relación entre la variable *alegría* y las disposiciones corporales, exceptuando *estabilidad*, con la cual no existe ninguna relación.

Asimismo, no se aprecia una relación entre la rabia y cada dimensión de las disposiciones corporales; los coeficientes no son significativos estadísticamente al 0.05, salvo en la dimensión *apertura*, donde resulta significativo y con una relación negativa; sin embargo, la magnitud de los coeficientes no supera el  $\pm 0.25$ ; por ende, se concluye que no existe una relación entre la variable *rabia* y cada dimensión de las disposiciones corporales, exceptuando *apertura*, con la cual existe una escasa relación negativa.

Igualmente, se nota una relación entre el miedo y las dimensiones de las disposiciones corporales, salvo en *apertura* y *resolución*. Los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, salvo en las dimensiones *apertura* y *resolución*, donde no resultan significativos. Sin embargo, la magnitud de los coeficientes no supera el  $\pm 0.25$ , de ahí que se concluya que existe una relación entre la variable *miedo* y las dimensiones de las disposiciones corporales, exceptuando *apertura* y *resolución*, con las cuales no existe relación.

Por otra parte, no se evidencia una relación entre la tristeza y las dimensión de las disposiciones corporales; los coeficientes no son significativos estadísticamente al 0.05, salvo en las dimensiones *estabilidad* y *centramiento*, donde resulta significativo y con una relación positiva para el primero y negativa para el segundo; sin embargo, la magnitud de los coeficientes no supera el  $\pm 0.25$ , por lo cual se concluye que no existe una relación entre la variable *tristeza* y las dimensiones de las disposiciones corporales, exceptuando *estabilidad* y *centramiento*, donde existe una escasa relación positiva para la estabilidad y una escasa relación negativa para el centramiento.

Asimismo, no se parecía una relación entre la sorpresa y las dimensiones de las disposiciones corporales; los coeficientes no son significativos estadísticamente al 0.05, salvo en la dimensión *estabilidad*, donde resulta significativo y con una relación positiva; sin embargo, la

magnitud de los coeficientes no supera el  $\pm 0.25$ ; por tanto, se concluye que no existe una relación entre la variable *sorpres*a y cada dimensión de las disposiciones corporales, exceptuando *estabilidad*, con la que existe una escasa relación positiva.

Finalmente, se aprecia una relación entre la vergüenza y las dimensiones de las disposiciones corporales, salvo en la flexibilidad. Los coeficientes son significativos estadísticamente al 0.05, salvo en la dimensión *flexibilidad*, donde no resulta significativo. Sin embargo, la magnitud de los coeficientes supera ligeramente el  $\pm 0.25$ ; por ende, se concluye que existe una moderada relación entre la variable *vergüenza* y las dimensiones de las disposiciones corporales, exceptuando *flexibilidad*, con la cual no existe relación.

## Discusión

Los resultados recabados en esta indagación, en cuanto a las emociones, demuestran que para la mayoría de los estudiantes entrevistados la alegría se relaciona con ser capaz de establecer nuevas y mejores relaciones interpersonales, aunque vale destacar que casi 20 % no considera que dicho sentimiento deba vincularse con ser altruista y empático. Aun así, Chóliz (2005) explica sobre esta emoción que sirve es un estímulo esencial para que una persona procure alcanzar el objetivo deseado, de ahí que se pueda experimentar cuando se alcanza determinada meta.

En cuanto a la rabia, 52.4 % opina que resulta difícil concentrarse y aprender cuando se está furioso, aunque cabe resaltar que los entrevistados no necesariamente asocian este sentimiento con una necesidad de actuar de forma intensa e inmediata ni de manera física o verbal; estos resultados no coinciden con lo referido por Chóliz (2005), quien refiere que la rabia se caracteriza principalmente por la presencia de comportamientos agresivos y destructivos en contra de objetos o personas.

En relación con el miedo, 50 % de los consultados, en concordancia con lo reportado por Bisquerra (2000), considera que este sentimiento surge ante la percepción de riesgo o peligro, lo cual a su vez puede generar un bloqueo emocional, aturdimiento o inmovilización ante determinadas acciones.

La tristeza, por otra parte, es una emoción que se encuentra muy presente en los entrevistados, aunque vale comentar que 27.4 % de los entrevistados afirma que últimamente se sienten desanimados, melancólicos y desalentados. De hecho, casi 20 % creen que han perdido

mucho últimamente y que el daño que se les ha ocasionado no puede ser reparado. Esta percepción coincide con lo señalado por Chóliz (2005), quien argumenta que la tristeza es un estado de displigencia que se materializa en la disminución de la actividad vital y en pérdida del ímpetu para reaccionar.

Con lo concerniente a la sorpresa, 64.9 % considera que es útil para enfocar toda la atención y la energía en el entendimiento de lo que se presenta, mientras que 36.8 % cree que lo sorpresivo puede bloquear la capacidad de respuesta. Al respecto, Chóliz y Gómez (2002) explican que este sentimiento ocasiona un aumento en la estimulación física y mental, lo que puede producir una paralización en la actividad que se está ejecutando en ese momento.

En cuanto a la vergüenza, 34 % opina que esta sensación aparece cuando deben ponerse delante de un público, mientras que a 33 % le avergüenza opinar frente a sus compañeros y docentes; una de las posibles causas de esta percepción, según Chóliz y Gómez (2002), se halla cuando las personas creen que su actuar puede demostrar incompetencia. Aun así, se destaca que a 53.5 % de los entrevistados no les incomodan las actividades o tareas que exigen la exposición pública.

Por otra parte, en cuanto a la disposición corporal de la estabilidad, a 51.7 % le gusta planificar cada actividad y apegarse a las normas y rutinas. De hecho, 51.4 % se identifica con la frase “Las reglas están claras”. En este sentido, Muradep (2012) confirma que la estabilidad produce un sentimiento que le permite a la persona buscar la materialización de sus metas.

En cuanto a la disposición corporal de la flexibilidad, 55.6 % opina que es muy importante tener una visión clara y crear e innovar constantemente, mientras que 52.4 % se identifica con la frase “Tengo una idea”. Estos hallazgos concuerdan con lo explicado por Muradep (2012), quien afirma que la flexibilidad estimula a las personas a crear, cambiar, soñar y no temer ante lo novedoso, lo cual sirve para adaptarse rápidamente a los cambios.

En lo concerniente con la disposición corporal de la apertura, 58.3 % de los estudiantes cree que sus movimientos son lentos y delicados, el volumen de su voz es suave y la velocidad de su conversación es lenta y calmada para hacerse entender mejor. Asimismo, les gusta crear un clima de bienestar, conciliar y mantener un sentido de equipo, por lo que 54.2 % se identifica con la frase “Bienvenido”. Estos datos son coherentes con lo expuesto por Sabido Ramos (2010), quien opina que este tipo de actitudes ayuda a las personas cuando deben establecer vínculos o comunicarse, aunque también puede ocasionar problemas para decidir, arriesgarse o defender su punto de vista.



Sobre la disposición corporal de la resolución, a 55.9 % de los participantes les gusta tomar decisiones, dirigir, motivar a los demás y emprender, aunque 76 % no se identifica con la frase “Aquí mando yo”. La resolución, según Muradep (2012), es un sentimiento que se asocia con las personas que tienen disposición para dominar, actuar y lograr metas, ya que son muy apasionadas y entusiastas. El problema, sin embargo, e halla en que tienen dificultad para escuchar y rectificar, valores característicos de las personas que están en apertura.

Con respecto a la disposición corporal de centramiento, 64.9 % de los encuestados creen que su energía fluye constantemente, de modo que siempre están alertas y disponibles. Asimismo, 61.8 % afirma que sus movimientos siempre son seguros, suaves y ágiles; incluso saben a dónde moverse y cómo utilizar su energía en cada situación. Al respecto, Sabido Ramos (2010) indica que este tipo de personas dejan fluir sus emociones, tienen una gran conexión con la vida y el mundo, por lo que adoptan una actitud dependiendo de cada situación.

Con respecto a las actitudes y percepciones, dimensiones de la variable *aprendizaje*, 63.2 % se siente aceptado por sus maestros y compañeros, mientras que 62.2 % cree que tiene las habilidades y los recursos necesarios para terminar las tareas encomendadas. Estas actitudes y percepciones, según Marzano y Gutiérrez (2005), sin duda afectan el desenvolvimiento del alumno para aprender, de ahí que se deban fomentar de manera habitual.

En torno a adquirir e integrar conocimiento, dimensiones de la variable *aprendizaje*, 71.9 % de los consultados son capaces de entender el efecto que tiene una determinada estrategia de estudio en el aprendizaje. Asimismo, 63.5 % considera que sus docentes los han ayudado a comprender la importancia de interiorizar el conocimiento con la práctica y la comparativa con la vida diaria. En este sentido, Marzano y Gutiérrez (2005) señalan que adquirir e integrar conocimientos significa cultivar un modelo, darle una claridad y ponerlo en práctica para que su desempeño se ejecute con facilidad.

En relación a extender y refinar el conocimiento, dimensiones de la variable *aprendizaje*, 69.1 % de los estudiantes creen que son capaces de identificar las similitudes y las diferencias de los distintos sucesos. De hecho, 68 % opina que puede categorizar y agrupar situaciones similares, mientras que 67 % refieren ser capaces de la abstracción, es decir, encontrar y explicar los patrones generales en información o situaciones específicas. Para Marzano y Gutiérrez (2005), estas habilidades son esenciales para extender y refinar la información, y para realizar razonamientos deductivos e inductivos que permitan detectar errores y proponer perspectivas.

Sobre el uso significativo del conocimiento, dimensión de la variable *aprendizaje*, 69.4 % considera que pueden solucionar distintos problemas para conseguir el logro de sus objetivos, mientras que 65.3 % asegura que pueden tomar decisiones. Esto se logra, por supuesto, desarrollando la capacidad de inventar, indagar y analizar el comportamiento de las variables en un sistema (Marzano y Gutiérrez, 2005).

Con respecto a los hábitos mentales, dimensión de la variable *aprendizaje*, 63.5 % explica que pueden asumir una posición cuando la situación lo amerita, lo cual se vincula con el desarrollo de un pensamiento crítico. Igualmente, 61.1 % considera que es capaz de supervisar su propio pensamiento, mientras que 60.4 % opina que puede planear de manera apropiada, lo cual se asocia con el pensamiento autorregulado. Para potenciar esto, sin embargo, se deben diseñar actividades que fomenten la reflexión, la creatividad y la regulación del comportamiento (Marzano y Gutiérrez, 2005).

## **Conclusiones y recomendaciones**

Los hallazgos conseguidos en este trabajo permiten ofrecer las siguientes conclusiones: por ejemplo, al analizar la relación entre emociones y aprendizaje, se puede afirmar que existe una vinculación negativa entre determinados elementos de estas variables, pues ante el miedo, la tristeza, la rabia o la vergüenza no se suele generar el conocimiento, a diferencia de lo que sucede cuando existen emociones positivas como la alegría. Sobre esta asociación, Moreno (2015) explica que tradicionalmente la escuela ha dedicado sus esfuerzos al desarrollo de las habilidades cognitivas, priorizando el alcance de los aprendizajes científicos y técnicos en detrimento de la promoción de los estímulos emocionales. En tal sentido, se sugiere que dentro del currículo también debe haber un espacio para trabajar las emociones (García, 2013), ya que estas ayudan al alumno a sentirse exitoso y reconocido por su desempeño.

Asimismo, y para evitar sentimientos negativos como los que surgen con la vergüenza y el enojo, se debe procurar crear un ambiente de tranquilidad y confianza donde todas las personas puedan emitir abiertamente sus opiniones y donde incluso tengan el derecho a equivocarse. Para ello, se deben tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, pues de esta manera se les puede enseñar a encarar una nueva situación a partir de lo que ya saben.

Por otra parte, se puede afirmar que determinadas disposiciones corporales (p. ej., flexibilidad, apertura) impactan de forma positiva en el aprendizaje. Este tipo de relación se puede justificar porque, como afirman Manzano y Casals (2016), lo que se busca es lograr que el sujeto entienda la importancia de comprender las situaciones confusas o beligerantes para intentar hallar una solución. En otras palabras, se trata de quebrar la tecnicidad entre conflicto-mente-cuerpo para generar nuevas ordenaciones saludables.

Igualmente, se destaca la relación positiva entre la calificación vigesimal promedio y el aprendizaje. Al respecto, Ruiz, Hernández y Ureña (2008) comentan que la relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento institucional es significativo, pues los alumnos que adoptan un enfoque profundo son los que mejores calificaciones obtienen, mientras que quienes asumen un enfoque equilibrado se suelen situar en un nivel más bajo. Estos datos pueden ser reflejo de que la evaluación que se encuentra en la base de la calificación analizada de los alumnos participantes requiera de estrategias que se ajusten al enfoque profundo para evitar la simple memorización de contenidos.

Por otra parte, y al correlacionar las variables emocionales y las disposiciones corporales o corporalidad, se puede asegurar que no existe relación entre alegría y estabilidad, entre miedo y apertura y resolución, ni entre vergüenza y flexibilidad; mientras que sí existe relación entre rabia y apertura, así como entre tristeza y estabilidad (escasa relación positiva) y centramiento (escasa relación negativa). Por último, también existe una escasa relación positiva entre sorpresa y estabilidad. Sobre este vínculo entre la expresión corporal y las emociones, Ruano (2014) señala que la frecuencia y la intensidad con que las emociones se experimentan no soportan modificaciones como resultado de la intervención de la expresividad corporal, excepto la vergüenza en las situaciones que son similares a las trabajadas en la intervención (vergüenza en situaciones nuevas y en donde se sienten ridículos). Finalmente, y al contrario de lo hallado por Ruano (2014), no se halló pruebas para sustentar que el desarrollo de la conciencia del cuerpo puede contribuir la consolidación de las habilidades interpersonales y al bienestar psicológico.

Por todo lo anterior, se recomienda a la Escuela de Administración de la Universidad César Vallejo, campus Trujillo, desarrollar un cambio curricular o un plan de estudios con enfoque en las disposiciones emocionales y corporales. Para ello, por supuesto, se debe pasar de una educación racional, centrada exclusivamente en el dominio de contenidos, a una revaloración del papel de las

emociones y del cuerpo como elementos claves y sustanciales del proceso de aprendizaje. En este esfuerzo, se debe involucrar a todos los actores o grupos de interés del mundo universitario.

Asimismo, se sugiere profundizar en todos los aspectos vinculados a la corporalidad humana, pues el cuerpo debe ser concebido como una energía que se halla en armonía con el mundo y con las emociones, lo cual favorece el aprendizaje. Igualmente, aplicar un programa de *coaching* educativo como método para potenciar competencias o habilidades blandas en los estudiantes de administración, las cuales son ampliamente requeridas en el mercado laboral. Esta actividad se debe desarrollar mediante la promoción de conocimientos y recursos técnicos capaces de colaborar en el mejoramiento de la calidad de vida, basados en la acción del estudiante y en el autodescubrimiento.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée de Brower.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de <http://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf>.
- Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). *Emociones sociales II: enamoramiento, celos, envidia y empatía*. En Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. y Chóliz, M. (eds.), *Psicología de la motivación y emoción* (pp. 395-418). Madrid: McGraw Hill. Recuperado de <http://www.uv.es/=choliz/EmocionesSociales.pdf>.
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). La educación emocional. *Revista dels mestres de la Garrotxa*, 19(37), 8-10. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20Trac.pdf>.
- García, J. (2013). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Educación vivenciada: de la vivencia a lo abstracto a través de la educación psicomotriz. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/16771/8-1/educacion-vivenciada-de-la-vivencia-a-lo-abstracto-a-traves-de-la-educacion.aspx>.
- Manzano, M. y Casals, L. (2016). *Desprogramación biológica y disposiciones corporales: una herramienta a través del coaching para la salud*. Recuperado de <http://www.lolacasals.com/wp-content/uploads/2017/05/Coaching-Salud.pdf>.

- Marzano, R. y Gutiérrez, H. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. Recuperado de [http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/Dimensiones%20del%20aprendizaje.%20Manual%20del%20maestro.pdf](http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Dimensiones%20del%20aprendizaje.%20Manual%20del%20maestro.pdf).
- Moreno, L. (2015). *Las emociones como factor que influye en el aprendizaje: estudio de caso* (tesis de licenciatura). México D. F. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muradep, L. (2012). *Coaching para la transformación personal. Un modelo integrado de la PNL y la ontología del lenguaje* Buenos Aires, Argentina: Granica. Recuperado de <http://datelobueno.com/wp-content/uploads/2014/05/Coaching-para-la-formaci%C3%B3n-personal.pdf>.
- Pacheco, R. (2017). *Aprendizaje en movimiento*. Recuperado de [https://www.newfield.cl/newsletter/a\\_cuerpo\\_y\\_movimiento.php](https://www.newfield.cl/newsletter/a_cuerpo_y_movimiento.php).
- Ruano, K. (2014). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* (tesis de licenciatura). Madrid, España: Universidad Politécnica de Madrid.
- Ruiz, E., Hernández, F. y Ureña, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 307-332.
- Sabido Ramos, O. (2010). El “orden de la interacción” y el “orden de las disposiciones”: dos niveles analíticos para el abordaje del ámbito corpóreo-afectivo. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 2(3), 6-17.
- Welch, S. and Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: Techniques and applications*. Retrieved from <https://www.waveland.com/browse.php?t=525>.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Rosa Ysabel Moreno Rodríguez
Metodología	Jorge Alberto Vargas Merino
Software	Jorge Alberto Vargas Merino
Validación	Rosa Ysabel Moreno Rodríguez Jorge Alberto Vargas Merino
Análisis Formal	Jorge Alberto Vargas Merino
Investigación	Jorge Alberto Vargas Merino
Recursos	Rosa Ysabel Moreno Rodríguez
Curación de datos	Jorge Alberto Vargas Merino
Escritura - Preparación del borrador original	Jorge Alberto Vargas Merino
Escritura - Revisión y edición	Rosa Ysabel Moreno Rodríguez Jorge Alberto Vargas Merino
Visualización	Jorge Alberto Vargas Merino
Supervisión	Rosa Ysabel Moreno Rodríguez Jorge Alberto Vargas Merino
Administración de Proyectos	Rosa Ysabel Moreno Rodríguez
Adquisición de fondos	Rosa Ysabel Moreno Rodríguez