



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Ajusco

Licenciatura en Psicología Educativa

NOMBRE DE LA TESIS

**Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes
Adolescentes**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A

JORGE ARTURO VÁZQUEZ RICO

ASESORA: LILIA PAZ RUBIO ROSAS

MÉXICO, D.F. DICIEMBRE 2012.

AGRADECIMIENTOS

Al concluir con la realización de este proyecto, agradezco a mis profesores de la licenciatura: Mirna Pizarro, Lourdes de Quevedo, Yolanda Quiroz, Minoa Resendíz, Lilian Del Valle, Carmen Ortega, Sergio López, Arturo Armas, Fausto Merlin, Laura Arrieta, Ángeles San Emeterio, Rosalinda Villalobos, Remedios Salazar y Elvia del Carmen Ramos por su apoyo y comprensión. De manera especial le agradezco a Manuel de Jesús de la Rosa, a la profesora Elsa Mendiola y a la profesora Norma Elena Vidaurri, quienes fueron pilares importantes durante mi formación académica y personal, de antemano agradezco su apoyo incondicional.

Agradezco a mi tutora y asesora de tesis la Dra. Lilia Paz Rubio Rosas por el tiempo que me brindó durante mi formación académica y durante el proceso de elaboración del proyecto de tesis. Gracias por su apoyo constante e incondicional, por alentarme para continuar los estudios, por escucharme en los momentos difíciles, por valorar mis capacidades y por la confianza que me brinda. Siempre estaré agradecido con Dios y con la vida por haberme dado la oportunidad de conocerla.

Gracias a mis amigas de la licenciatura Gema, Lizbeth, Rosalía, Mari Cruz, Carolina, Erika, Alma, Verónica y Nallely, por su compañía y apoyo.

Gracias a la directora Saturnina Macedo Viveros quien autorizó la realización de éste estudio en su centro de trabajo, a sus profesores, orientadores y alumnos por su tiempo y disposición.

Gracias a los doctores Rodrigo Ramírez y Manuel Quijada, a los psicólogos Humberto, Maribel y Elvia, a Cinthya, Hugo y Lourdes del CISAME Chimalhuacán, quienes con su trabajo y desempeño despertaron en mí la motivación para continuar con la licenciatura.

Gracias a cada uno de los integrantes del grupo María de los pobres, por su apoyo espiritual.

Gracias a mi familia:

A Gerardo mi padre

A Margarita mi madre

A Yolanda, Carmen, Olga mis hermanas

A Gerardo y Luis mis hermanos

Por su apoyo incondicional y por respetar mis decisiones.

Sobre todo, agradezco a Dios la oportunidad que me ha dado de estar vivo, de concluir la licenciatura. Le agradezco por haberme dado la familia que tengo y por permitirme conocer el grupo María de los pobres, por conocer a muchas personas tan maravillosas y gracias por la fe y la esperanza que ha sembrado en mi corazón.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO I. LAS EMOCIONES

1.1 ¿Qué son las Emociones?.....	4
1.2 Componentes de las Emociones.....	8
1.3 Funciones de las Emociones.....	11
1.4 Clasificación de las Emociones.....	13
1.5 Bases Neurológicas de las Emociones.....	17

CAPÍTULO II. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1 Antecedentes de la Inteligencia Emocional.....	23
2.2 ¿Qué es la Inteligencia Emocional?.....	27
2.3 Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional.....	31
2.4 Componentes de la Inteligencia Emocional en el Adolescente.....	44

CAPÍTULO III. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1 El Rendimiento Académico.....	57
3.2 Variables Implicadas en el Rendimiento Académico.....	60
3.2.1 Variables Externas.....	63
3.2.2 Variables Internas.....	64

CAPÍTULO IV. INVESTIGACIONES ACERCA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

4.1 Investigaciones Extranjeras.....	69
4. 2 Investigaciones Nacionales.....	85

CAPÍTULO V. MÉTODO

5.1 Planteamiento del Problema.....	92
5.2 Pregunta de Investigación.....	96
5.3 Objetivos.....	96
5.3.1 Objetivo General.....	96
5.3.2 Objetivos Específicos.....	96
5.4 Tipo de Estudio.....	97
5.5 Tipo de Diseño.....	98
5.6 Variables.....	98
5.6.1 Definición Conceptual de las Variables.....	98
5.6.2 Definición Operacional de las Variables.....	99
5.7 Hipótesis.....	99
5.8 Participantes.....	100
5.9 Escenario.....	101
5.10 Instrumentos y Aparatos.....	101
5.11 Procedimiento.....	103
5.12 Consideraciones Éticas.....	105
RESULTADOS	106
DISCUSIÓN	122
CONCLUSIONES	136
REFERENCIAS	141
ANEXOS	154

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes de nivel medio superior. Participaron 507 estudiantes de una preparatoria pública, de los cuales 348 fueron mujeres y 159 hombres, con un rango de edad que va de los 16 a los 18 años. El estudio fue descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental, transeccional. Para medir la inteligencia emocional se empleó el instrumento Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000®) con validez para población mexicana y para el rendimiento académico se empleó el promedio general de calificación obtenido al concluir el semestre.

Los resultados mostraron la existencia de una correlación positiva significativa de fuerza baja entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. De la inteligencia emocional, sólo los componentes: nobleza, reconocimiento del logro, autoestima y empatía obtuvieron una correlación positiva significativa y de fuerza baja. Para los componentes restantes (inhibición de los impulsos, habilidad social, expresión emocional y optimismo) se detectaron correlaciones casi nulas y estadísticamente no significativas. Estos resultados indican una débil relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Se sugiere continuar con esta línea de investigación en nuestro medio educativo para confirmar o refutar los resultados de este estudio.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico y adolescencia.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el constructo de inteligencia emocional ha cobrado un gran interés por la psicología y se han desarrollado un gran número de investigaciones. Estas investigaciones se han enfocado en definir el constructo de manera concreta a través de modelos específicos, entre los cuales se destacan aquellos que retoman a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales, como el propuesto por Salovey y Mayer, y los denominados mixtos como el propuesto por Goleman, que implican habilidades emocionales y rasgos de personalidad. Asimismo, existen aquellos trabajos de investigación donde se desarrollan y analizan instrumentos para su evaluación.

El término inteligencia emocional es un constructo psicológico novedoso e interesante pero muy controversial, dado que existen diversas posturas teóricas para su abordaje, sin embargo, concuerdan en que la inteligencia emocional hace referencia a la interacción adecuada entre lo emocional y lo cognitivo (Jiménez y López-Zafra, 2009).

En la actualidad, las investigaciones empíricas sobre la inteligencia emocional giran en torno a los efectos que ésta puede generar sobre las acciones de las personas. Siendo así, a la inteligencia emocional se le ha asociado con el aprendizaje, la salud mental y física, el éxito académico y laboral, en un sentido más amplio, con el bienestar integral de las personas. La mayoría de las investigaciones realizadas pertenecen al ámbito empresarial, de salud y educativo, puesto que han visto que los factores emocionales afectan y favorecen el rendimiento y la calidad de vida de las personas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

Dentro de los contextos escolares la vinculación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico esta siendo un tema de interés para los investigadores educativos, ya que se ha demostrado que un inadecuado manejo de las emociones, así como bajos niveles de inteligencia emocional tienden a afectar de manera negativa el desarrollo de los adolescentes dentro del contexto escolar, y de manera especial en el rendimiento académico.

Por su parte, Aguado (2006) menciona que para alcanzar éxito en el ámbito educativo, no basta una gran capacidad cognitiva, intelectual y técnica; es necesario desarrollar a su vez, una gran capacidad emocional que implique hacer uso de las emociones de una manera inteligente.

Ahora bien, aunque la mayoría de los estudios se han realizado con muestras de estudiantes universitarios, resulta conveniente enfocarse en muestras poco analizadas, como lo es, con adolescentes de nivel medio superior.

Este es un trabajo de investigación empírica sobre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, en el cual el objetivo general que se plantea es analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes de nivel medio superior.

Para el análisis de la inteligencia emocional se emplea el modelo planteado por Cortés, Barragán y Vázquez (2002), puesto que estos autores han explorado los paradigmas asociados a la inteligencia emocional desde el contexto mexicano y han diseñado un instrumento llamado Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]), el cual proporciona un Coeficiente Emocional (CE), que se interpreta de manera similar al Coeficiente Intelectual (CI), y permite conocer de manera global el nivel de inteligencia emocional que poseen las personas. Su modelo se basa en tres fuentes: las habilidades propuestas por Gardner, las habilidades propuestas por Mayer y Salovey, así como en los factores propuestos por la Asociación Internacional de Inteligencia Emocional Aplicada.

El presente trabajo de investigación se encuentra estructurado por 5 capítulos. Los primeros cuatro capítulos desarrollan el Marco Referencial, los cuales sirven para sentar las bases conceptuales que serán empleadas para el estudio.

En el capítulo I, se exponen temas referentes a la emoción, como: definición, componentes, funciones, clasificación y bases neurológicas. El capítulo II expone temas enfocados a la inteligencia y al constructo inteligencia emocional, en los cuales se contempla:

antecedentes, definiciones, modelos teóricos y de manera específica, se desarrollan los componentes que forman parte del modelo planteado por Cortés, Barragán y Vázquez (2002) contextualizado hacia los adolescentes, puesto que, a partir de ello se desarrolla el presente estudio.

En el capítulo III, se exponen temas concernientes al rendimiento académico, como su definición, y las variables con las que se asocia. En el capítulo IV se exponen investigaciones acerca de la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico, tanto extranjeras como nacionales.

En el capítulo V se expone el método a seguir para el trabajo de investigación; el cual incluye el planteamiento del problema, donde se aborda la pertinencia y justificación del presente estudio, la cual radica en la poca investigación con respecto a la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes de nivel medio superior que existen en nuestro país, así como también, reconocer a la inteligencia emocional como un factor, a través del cual se puede mejorar el rendimiento académico. Asimismo, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos; se expone la manera en cómo se realizará el estudio, contemplando el tipo de estudio y el diseño estadístico, cómo se analizarán los datos, los instrumentos empleados, y las consideraciones éticas.

De manera consecutiva, se presentarán los resultados, donde se encontrarán los datos obtenidos durante el proceso de investigación, la discusión, donde se analizarán los resultados obtenidos y sus posibles explicaciones y finalmente, se encontrarán las conclusiones, donde se realizará un análisis general de los resultados y sus discusiones y se señalarán algunas sugerencias para estudios posteriores sobre la temática abordada.

MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO I. LAS EMOCIONES

Abordar el concepto de inteligencia emocional como tal, implica indagar sobre sus componentes: la emoción y la inteligencia. En este sentido, se considera pertinente abordar los principales aspectos referentes a las emociones y a la inteligencia, dado que cuando se habla de inteligencia emocional se establece una estrecha relación entre lo emocional y lo cognitivo. Por tanto, el capítulo I abordará aspectos sobre la emoción, para luego, en el capítulo II abordar temas sobre la inteligencia, así como también, sobre la inteligencia emocional.

1.1 ¿Qué son las Emociones?

La naturaleza del ser humano se desarrolla de manera integral a partir de tres dimensiones o componentes, estos son: el cognitivo (pensar), el emocional (sentir) y el comportamental (hacer) (Blanco, 2002).

Las emociones están integradas en la vida de cada persona y forman parte de la personalidad, el entorno en que se nace está entretejido por emociones que se viven y que se experimentan día con día. Las emociones son mediadoras del desarrollo humano, ocupando un papel importante en el desempeño social, biológico, cognitivo y psicológico, por tanto contribuyen de forma significativa en los éxitos o fracasos de la vida.

Ahora bien, hablar de emociones nos remite a definir las, lo cual no ha sido una tarea fácil, dado que su concepción ha sido abordada desde diversos postulados teóricos, como lo son: conductistas, evolucionistas, cognoscitivistas, psicoanalistas, etc., de ahí que su definición sea multidimensional (ver tabla 1).

Tabla 1. Concepciones sobre la emoción.

Autor	Año	Enfoque Teórico	Definición
Jonh B. Watson	1924	Conductista	Patrón de reacción hereditario que involucra cambios profundos del mecanismo corporal total, pero sobre todo de los sistemas visceral y glandular.
Burrhus F. Skinner	1938	Conductista	La emoción no es fundamentalmente, ni de ninguna manera una especie de respuesta, sino un estado de fuerza comparable en muchos aspectos con un impulso.
Paul T. Young	1943	Estimulación de la Emoción	Es un trastorno agudo del total del individuo, psicológico en su origen, que involucra comportamiento, experiencia consciente y funcionamiento visceral.
Burrhus F. Skinner	1943	Conductista	Estado particular de fuerza o debilidad en una o más respuestas inducidas por cualquiera de entre una clase de operaciones.
Marion A. Wenger	1956	Estimulación de la Emoción	Es actividad y reactividad de los tejidos y órganos inervados por el sistema nervioso autónomo. Puede involucrar aunque no necesariamente, la respuesta de los músculos esqueléticos o la actividad mental.
Plutchik	1962	Evolutiva	Reacción corporal producida por un estímulo y que sigue un patrón de destrucción, reproducción, incorporación, orientación, protección, reintegración, rechazo o exploración, o alguna combinación de ellos.
Kart H. Pribram	1967	Función Cerebral	Son el resultado de disposiciones o actitudes neurales que regulan los datos de insumo cuando se suspende una acción temporalmente.
J. R. Millenson	1967	Conductista	Es la asociación entre ciertos cambios esparcidos en comportamientos operantes en proceso y la presentación o eliminación de refuerzos.
John Bowlby	1969	Psicoanalítica	Son fases de las apreciaciones intuitivas de un individuo, ya sea de sus propios estados organismicos y apremios de actuar o de la secuencia de situaciones ambientales en las que se encuentra.
Carroll Izard	1972	Evolutiva	Es un proceso complejo que tiene aspectos neurofisiológicos, motor-expresivos y fenomenológicos.
Richard S. Lazarus	1975	Cognoscitiva	Es un trastorno complejo que incluye tres componentes principales: afecto subjetivo, cambios fisiológicos relacionados con formas especie-específicas de movilización para acción adaptativa, e impulsos de acción que poseen cualidades instrumentales y expresivas.

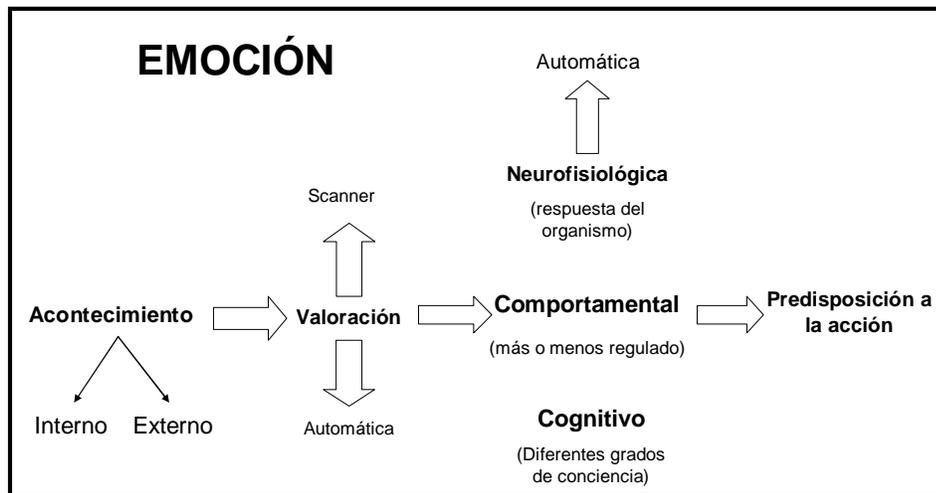
Fuente: Adaptado a partir de Plutchik, 1987.

Etimológicamente la palabra emoción procede del latín *movere* (mover) con el prefijo *e*, que puede significar mover hacia fuera, sacar fuera de nosotros mismos (*exmovere*). (Mateos, 1998). Esto hace referencia a que en cada emoción existe una tendencia a actuar.

Por su parte, Goleman (1996) cuando aborda la palabra emoción hace referencia a un sentimiento y a los pensamientos, estados biológicos, estados psicológicos y al tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.

Para fines de la presente investigación conviene destacar la definición de Bisquerra (2000), dado que este autor sintetiza el concepto de emoción, a partir de los diversos enfoques, para este autor las emociones son un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Bisquerra destaca en su definición los principales factores que se encuentran implicados en las emociones (ver figura 1). Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento interno o externo.

Figura 1. Factores implicados en la emoción.



Fuente: Adaptado a partir de Bisquerra, 2003.

En función de lo anterior, se puede concluir que una emoción es una respuesta del organismo integrada por un componente fisiológico y un componente cognitivo, resultante de un conjunto de estímulos tanto internos como externos, dicha emoción es expresada a través de patrones y reacciones conductuales.

Al abordar la emoción como fenómeno afectivo se considera pertinente hacer hincapié sobre la diferencia entre una emoción, un sentimiento y un estado de ánimo.

Se puede decir que una emoción es un estado de alteración física y mental, frente a las propias experiencias, dichas emociones producen estados de ánimo y sentimientos.

Un estado de ánimo se concibe como un estado emocional de mayor duración que la propia emoción, pero sin las manifestaciones psicofisiológicas y conductuales de ésta. La cognición que se realiza de la realidad, de las experiencias, de los sucesos que acontecen en la vida del individuo, determina en gran medida el estado de ánimo.

De acuerdo con Marina (1996) un sentimiento hace referencia a un balance consciente de nuestra situación, en este balance intervienen varios factores como son: el estado físico, los deseos y proyectos, el sistema de creencias, las experiencias vivenciadas con anterioridad, etc., se puede decir, que un sentimiento parte de una construcción sociocultural basado en la experiencia y es en gran medida voluntario.

A partir de lo anterior, Bisquerra (2000), incluye dentro de los fenómenos afectivos a las emociones, los estados de ánimo y los sentimientos (ver figura 2).

Figura 2. Fenómenos afectivos



Fuente: Adaptado a partir de Bisquerra, 2000.

1.2 Componentes de las Emociones

Lang (1984, citado por Vallés y Vallés 2000) propone tres componentes existentes en las emociones:

a) Componente neurofisiológico.

Dentro del componente neurofisiológico se incluyen las respuestas involuntarias del organismo. Cristóbal (1996, citado por Vallés y Vallés 2000) destaca un conjunto de respuestas fisiológicas aunadas a las emociones, estas son:

- Cambios en la distribución de la sangre. Hay lugares en los que se produce una mayor afluencia de sangre, lo que genera enrojecimiento cutáneo y otros en los que se produce vasoconstricción, lo que genera palidez o frío.
- Alteración del ritmo cardíaco, que se acelera (taquicardia) o ralentiza (bradicardia).
- Modificación de la respiración (jadeos o poca).
- Respuesta pupilar lenta.
- Secreción salivar anormal (mucha o poca).
- Respuesta pilomotoriz en la nuca.
- Movilidad gastrointestinal (ganas de orinar, defecar o vomitar).
- Tensión muscular (temblores o castaño de dientes).
- El sudor puede percibirse como helado.
- La presión sanguínea aumenta.
- Hiper o hipofuncionamiento hormonal.
- Alteración del metabolismo de los neurotransmisores.
- Alteración circulatoria: vasodilatación o vasoconstricción.

b) Componente conductual

Este componente hace referencia a la reacción emocional, es decir, implica la forma en que una emoción puede ser proyectada, a través de patrones expresivos de conducta, como son:

- Los motores, en ellos se incluyen los movimientos corporales, las posturas, el uso del espacio social, el tacto, el olfateo, etc.
- Los gestos faciales, que incluyen los movimientos oculares, etc.
- Las expresiones verbales, las cuales incluyen el tono de voz, el ritmo, el volumen, los titubeos al hablar, etc.
- Los sonidos que no pertenecen al lenguaje como la risa, el bostezo y el gruñido.

Las emociones se expresan de muchas formas, es evidente que el comportamiento no verbal está relacionado de manera íntima con las emociones.

Las emociones conforman en el ser humano un lenguaje, ya que al ser exteriorizadas a través de conductas, crean un tipo de comunicación humana. Toda conducta tiende a comunicar, lo que brinda la oportunidad de comunicar las emociones de una forma evidente. La emoción al ser comunicada a través de las conductas, produce cambios en la forma de pensar, sentir y actuar propios, así como en los demás. Se puede decir que cada emoción es expresada a través de conductas (ver tabla 3).

Tabla 3. Relación entre emoción y conducta.

EMOCIÓN	CONDUCTA
IRA	Quiero atacar, oponerme, asaltar, herir, insultar.
MIEDO	Quiero huir, protegerme de algo o de alguien. Quiero gritar, tengo que gritar, grito.
TRISTEZA	Quiero llorar, estar solo, no hacer nada.
VERGÜENZA	Me ruborizo, temo ruborizarme
ALEGRIA	Quiero abrazar, sonreír, reír. Se desea al otro, se participa en afecto.

Fuente: Adaptado a partir de Beck, 2000.

c) Componente cognitivo

El componente cognitivo permite etiquetar a una emoción en función de lo que es importante para sí mismo y del cómo afectará el propio bienestar. Lo cognitivo permite interpretar los estímulos internos y externos, a partir de dichas interpretaciones se llevan a cabo evaluaciones para catalogar como buenas o malas, benéficas o dañinas, producto de placer o producto del dolor, y en función de ello actuar (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Las evaluaciones dependen del contexto, de la experiencia, de los aprendizajes, de las ideas, de los pensamientos, de las creencias, de los esquemas mentales. A partir de dichas evaluaciones el ser humano produce una reacción emocional, la cual será traducida y expresada mediante patrones comportamentales (ver tabla 4).

Conviene señalar que no todas las evaluaciones ocurren de manera consciente y por ende no todas producen emociones, por lo cual, puede estar presente el estímulo, pero la persona puede ignorarlo.

Tabla 4. Relación entre emoción y pensamiento.

EMOCIÓN	PENSAMIENTO QUE LO GENERA
IRA	Pienso que alguien me está tratando de forma injusta. Alguien se aprovecha de mí. Me siento ofendido, insultado, maltratado, etc.
MIEDO	Tengo un peligro real inminente ante mí, cierto para mi vida, la vida de mis seres queridos o mis intereses.
TRISTEZA	Pensamientos de pérdida: un rechazo sentimental, la muerte de un ser querido, la pérdida de un puesto de trabajo, la pérdida de oportunidad de conseguir alguna meta importante.
VERGÜENZA	Creer que no se ha estado a la altura de lo que se esperaba de uno. Creer que se ha hecho el ridículo. Cometer un error. No estar a la altura de las propias exigencias morales.
ALEGRIA	Pensamientos de seguridad, de tranquilidad, de satisfacción. Reconocimiento de logros,

Fuente: Adaptado a partir de Beck, 2000.

1.3 Funciones de las Emociones

Las emociones tienen tres funciones fundamentales, las cuales son:

a) Función adaptativa y de supervivencia.

Las funciones adaptativas y de supervivencia se consideran las más importantes, ya que preparan al organismo para que ejecute conductas de manera eficiente, con la finalidad de preservar la vida. El ser humano, ante determinadas situaciones y condiciones ambientales que percibe como peligrosas o necesarias actúa para salvaguardar su integridad, de esta manera, las emociones alteran el equilibrio intraorgánico para informar al individuo de la situación del ambiente y actuar en concordancia.

Plutchik (1987) a partir de una clasificación de emociones básicas, relaciona cada una de estas emociones con una función específica. Cada una de las emociones básicas actúan como mecanismos de defensa para su propia supervivencia (ver tabla 5).

Tabla 5. Funciones de las emociones

Emoción	Función
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

Fuente: Plutchik, 1987.

Por otra parte, Darwin en 1872, argumenta que una emoción facilita la ejecución de conductas apropiadas para su adaptación y supervivencia (Plutchik, 1987).

b) Función motivadora de la conducta.

Esta función, relaciona de manera directa a la emoción con la motivación. La emoción estimula la ejecución de determinadas conductas, en principio promueve la aparición de la motivación, la dirección a seguir (el objetivo que se desea alcanzar) de la motivación, y por último, propicia la intensidad de ejecución de la conducta motivadora (Bisquerra, 2000).

Un ejemplo de esta función es cuando a un alumno se le pide realizar alguna tarea escolar, éste puede experimentar emociones de diversa índole, tanto de atracción como de rechazo, siendo así, el alumno a partir de la emoción experimentada entrará en un estado de motivación, que a su vez se verá proyectada a través de ciertas conductas, las cuales estarán encaminadas a alcanzar un objetivo. En esta situación, si el objetivo es de atracción, el alumno llevará a cabo la tarea de manera eficiente, por el contrario, si el alumno percibe una emoción negativa ante la tarea, creará una motivación de rechazo, por lo que, el alumno ejecutará una conducta que impida la realización de la tarea, lo cual puede repercutir de manera directa sobre su rendimiento académico.

En definitiva, toda conducta motivadora produce una reacción emocional y toda emoción facilita la aparición de unas conductas motivadoras determinadas.

c) Función social.

La función social de las emociones facilita la interacción social, permite controlar en cierto grado las conductas de los demás e influir sobre ellos; permite la comunicación de los estados afectivos, con la finalidad de expresar a los demás el propio sentir, ello trae grandes beneficios, ya que la expresión de las experiencias emocionales es saludable en cuanto reduce la somatización que tiende a perjudicar de manera directa al organismo y en cuanto a que favorece la creación de redes de apoyo social que sirven como medios eficientes para mediar y regular los estados emocionales. Las emociones promueven las conductas prosociales.

Finalmente, se podría decir que las emociones pueden tener una función importante en el desarrollo personal, ya que tienen efectos sobre otros procesos mentales, de forma que pueden afectar la percepción, la atención, la memoria, la razón, así como la forma en que se construye e interpreta la realidad.

1.4 Clasificación de las Emociones

En el marco de la clasificación de las emociones, se consideran principalmente dos:

A) Emociones básicas o primarias

Se consideran emociones básicas o primarias a aquellas que se presentan de manera innata, es decir, que se encuentran desde que nacemos, por lo que forman parte de una herencia genética que proviene de la evolución del ser humano. Las emociones básicas, tienen en primer lugar una función adaptativa, en cuanto predispone al organismo a enfrentarse ante situaciones adversas y peligrosas que se presentan en su medio ambiente, por tanto, funcionan como mecanismos que promueven la supervivencia de la especie.

También, se consideran básicas porque entre estas existen ciertos prototipos o patrones expresivos, comunes de ser identificados, por ejemplo: las expresiones faciales que permiten identificar la alegría resultan similares en todos los seres humanos, a pesar de la diferencia de razas.

En esta línea, Darwin en 1872, realizó una investigación donde pone de manifiesto que las expresiones faciales son muy parecidas entre los seres humanos y establece que las emociones evolucionan de manera conjunta con lo biológico, por tanto se encuentran de manera innata en la genética (Plutchik, 1987).

Por su parte, Goodenough en 1932, Thompson en 1941, Fulcher en 1942 y Eibl-Eibesfeldt en 1973, realizaron investigaciones, en las cuales analizaron y compararon las expresiones faciales en niños ciegos de nacimiento, débiles mentales y niños normales

(videntes y con un coeficiente intelectual normal), los resultados que obtuvieron fueron que ciertas emociones como la alegría, el miedo, la tristeza, la ira, etc., eran expresadas a través de gestos faciales de manera muy parecida, muy a pesar de que los niños ciegos no pudieron haber adquirido la expresión por aprendizaje de su contexto sociocultural, lo que se corrobora que las emociones básicas no son aprendidas (Plutchik, 1987).

A partir de lo anterior, se establece que determinadas emociones expresadas a través del rostro, parten de programas neuromusculares genéticamente determinados, con ello se concluye que se considera una emoción básica o primaria en función de una existencia con base en la genética.

Diversos autores han abordado el estudio de las emociones, y a la vez han propuesto diversas clasificaciones sobre las emociones, algunas de estas son parecidas, otras no tanto, sin embargo, todas las clasificaciones que proponen se sustentan por investigaciones que les dan validez (ver tabla 6).

Tabla 6. Clasificación de las Emociones Básicas.

Autor	Año	Emociones fundamentales	Base para la elección
Arnold, M. B.	1960	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor	Relación con las tendencias a la acción.
Ekman, P.	1982	Ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.	Expresiones faciales universales.
Frijda, N.	1986	Aversión, congoja, deseo, desprecio, ira, júbilo, miedo, orgullo, sorpresa, vergüenza.	Formas de disposición para la acción
Gray, J.	1982	Ansiedad, ira/terror, júbilo.	Necesidades del sistema.
Izard, C. E.	1971	Congoja, culpa, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.	Necesidades del sistema.
James, W.	1884	Amor, furia, duelo, miedo.	Implicación corporal.
McDougall, W.	1926	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura.	Relación con los instintos.
Mowrer, O. H.	1960	Dolor, placer.	Estados emocionales no aprendidos.

Oatley, K. y Johnson-Laird, P. N.	1987	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza.	No requiere contenido proposicional.
Panksepp, J.	1982	Expectación, furia, miedo, pánico.	Necesidades del sistema.
Plutchik, R.	1980	Aceptación, anticipación, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.	Relación con procesos biológicos adaptativos.
Tomkin, S. S.	1984	Congaja, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.	Densidad de descarga nerviosa.
Watson, J. B.	1930	Amor, furia, miedo.	Necesidades del sistema.
Weiner, B.	1984	Felicidad, tristeza.	Independencia de la atribución.

Fuente: Ortony, Clore y Collins ,1996.

Conviene señalar que dentro de las emociones básicas se incluyen emociones positivas como negativas (ver tabla 7). Finalmente, para fines de la presente investigación se retoma la clasificación propuesta por Goleman (1996), Vallés y Vallés (2000), así como por Bisquerra (2000) y, dichos autores concuerdan que dentro de las emociones básicas se encuentran las siguientes: la alegría, la tristeza, la ira-el enfado, la aversión, el miedo, la sorpresa y la vergüenza.

Tabla 7. Clasificación de las Emociones.

Tipo de emoción	Nombre de la emoción	Incluye
Emociones Negativas	Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
	Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre.
	Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
	Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana,

		abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación.
	Vergüenza	Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, perplejidad, desazón, remordimiento, pesar, humillación.
	Aversión	Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, disgusto.
Emociones Positivas	Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, felicidad, gozo, diversión.
	Humor	Provoca sonrisa, risa, carcajada.
	Amor	Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración enamoramiento, gratitud.
	Felicidad	Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.
Emociones Ambiguas	Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia.
	Esperanza	Confianza, aliento, ilusión, consuelo, fe.
	Compasión	Clemencia, pena, ternura, sentimiento de dolor, altruismo, empatía.
Emociones Estéticas	Son producto de las manifestaciones artísticas (literatura, pintura, escultura, música, etc.), suelen clasificarse en positivas y negativas	

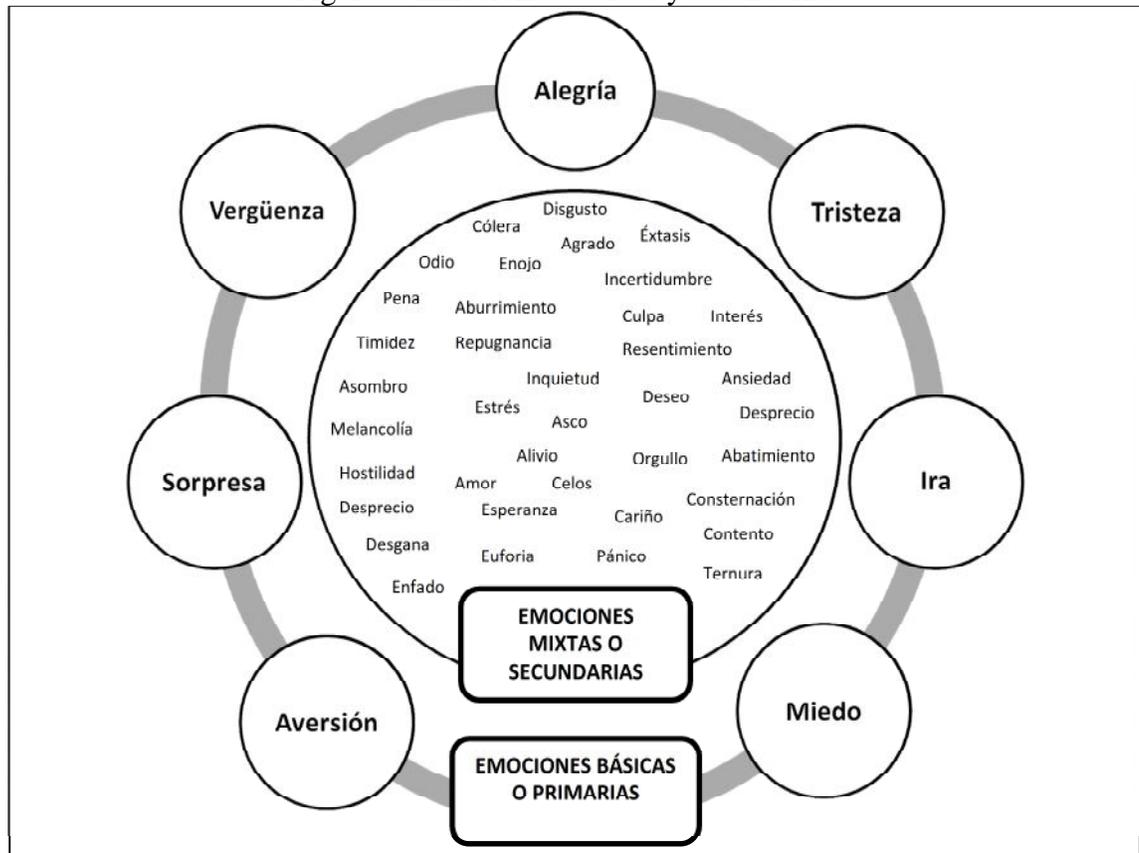
Fuente: Bisquerra, 2000.

B) Emociones mixtas o secundarias

Se les llama así a todas aquellas emociones que son combinaciones, mezclas o compuestos de las emociones primarias o básicas (ver figura 3).

El origen de estas emociones tiene que ver más con el contexto sociocultural donde se desarrollan, por lo que, éstas se pueden aprender y parten de evaluaciones cognitivas ante determinadas situaciones y estímulos.

Figura 3. Emociones básicas y secundarias



Fuente: Elaboración propia a partir de Vallés y Vallés, 2000.

1.5 Bases Neurológicas de las Emociones

El cerebro humano ha evolucionado a través del tiempo, lo que se conoce como cerebro hoy en día ha sido el resultado de un proceso de transformación, en él se han generado, desarrollado y transformado las estructuras que lo conforman.

Así, Paul McLean (1985, citado por Olvera y Domínguez, 2007) establece que el cerebro humano ha evolucionado de manera lenta, pero con cambios muy notorios, en su anatomía y funcionamiento. Él cataloga al cerebro humano como Triuno, dado que se encuentra conformado por tres cerebros:

a) Cerebro reptiliano.

Se considera la región más primitiva del cerebro, se encuentra ubicado en la parte interna y está conformado por varias estructuras: el cerebelo, los ganglios basales, el bulbo raquídeo y el tallo encefálico. Este cerebro rudimentario regula las funciones vitales básicas como la respiración, la ingesta de alimento y líquidos, así como el metabolismo (Guilera, 2007).

Este cerebro estimula al organismo para actuar a través de instintos, lo que resulta relevante, ya que actuar ante los peligros de manera instintiva sirve en muchas ocasiones como un mecanismo para preservar la vida.

b) Cerebro paleomamífero (emocional).

Con la evolución y la aparición de los primeros mamíferos, se desarrollaron a la par nuevos estratos celulares en el cerebro humano, conformando así el cerebro emocional, conformado por las estructuras que integran el sistema límbico.

El sistema límbico es la capa intermedia del cerebro humano, es la parte del cerebro emocional, en él se conforma, desarrolla y se mueve el mundo emocional; es el mundo del afecto, de los sentimientos, de los estados de ánimo que impulsan o impiden alcanzar metas, sueños, deseos. Es la parte de la vida afectiva, la cual hace que tenga sentido la vida y la existencia. El mundo emocional de cada persona influye sobre su propio mundo cognitivo y su mundo cognitivo sobre su mundo emocional (Blanco, 2002).

El sistema límbico se encuentra conformado por varias estructuras, entre ellas se encuentran:

- Amígdala: es la encargada de activar la secreción de dosis masivas de noradrenalina que estimulan los sentidos y ponen al cerebro en estado alerta (Clark, Boutros y Mendez, 2007).

- Hipocampo: proporciona la memoria de eventos pasados, es decir, activa recuerdos emocionales que estimulan la ejecución de determinadas conductas. Funge como almacén de recuerdos emocionales afectivos. En esta estructura se llevan a cabo los aprendizajes emocionales (Blanco, 2002).
- Tálamo: transmite las señales sensoriales procedentes de la vista y del oído hacia la amígdala y hacia los lóbulos prefrontales.
- Hipotálamo: esta estructura tiene que ver con la expresión de las emociones.

El cerebro emocional reacciona más rápido que el racional, dado que el tálamo al recibir directamente las señales sensoriales que proceden de los ojos y de los oídos, las manda primeramente a la amígdala, la cual tiene que ver con las emociones y ésta responde de inmediato basándose en las experiencias anteriores. Después el tálamo manda las señales hacia los lóbulos prefrontales, que son los responsables de evaluar la situación de manera racional.

El cerebro emocional responde más rápido porque la vía entre el tálamo y la amígdala es más corta y la distancia entre el tálamo y la corteza frontal es más larga, por lo que las emociones siempre acceden a la información sensorial antes que a la razón.

c) Cerebro neomamífero (racional).

Es la capa exterior del cerebro humano, éste se encarga de los procesos cognoscitivos e intelectuales (pensamiento, resolución de problemas, fijación de metas, planeación, etc.).

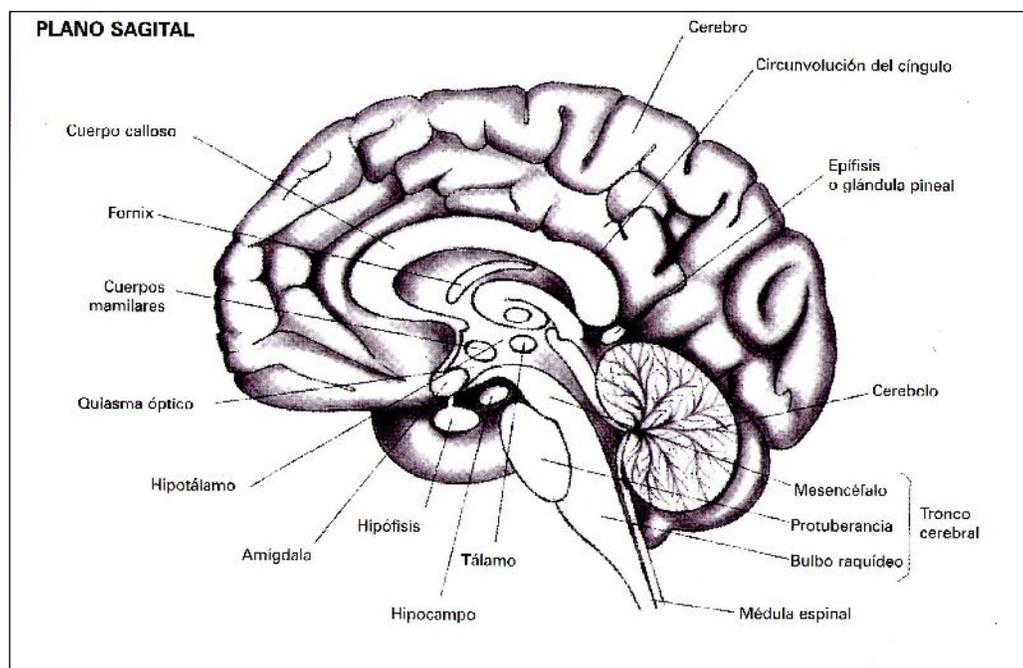
En la corteza cerebral se llevan a cabo los procesos racionales, es la parte que conforma el cerebro pensante; lo que hace al hombre ser capaz de pensar, analizar, reflexionar, crear, aprender, razonar, en ella se desarrollan sus procesos cognitivos, se activan sus funciones cognoscitivas (Vallés, 2000).

Una de las funciones del cerebro racional consiste en identificar, asignar y clasificar a las emociones y a los sentimientos que se experimentan, por consiguiente, facilita la toma de decisiones de manera asertiva, evalúa las situaciones para comprenderlas y responder de la mejor manera (Olvera y Domínguez, 2007).

Ahora bien, los tres cerebros interactúan todo el tiempo, pero no siempre de manera armónica, algunas veces domina uno sobre los otros, cambiando constantemente las formas de proceder de los seres humanos.

Las estructuras cerebrales que intervienen en los procesos emocionales y cognitivos antes mencionados, se pueden observar en la figura 4.

Figura 4. Estructuras del cerebro

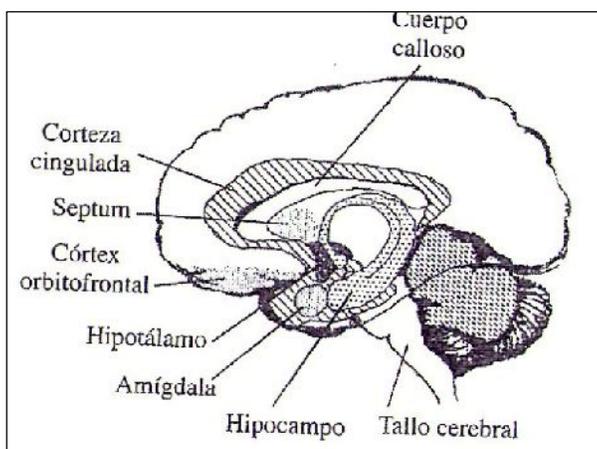


Fuente: Bisquerra, 2000.

Hay que decir que la inteligencia emocional implica la relación entre los procesos emocionales que se encuentran regulados por el cerebro emocional y por los procesos racionales que se encuentran regulados por el cerebro racional.

Siendo así, la inteligencia emocional parte de la interacción continua de estos dos cerebros, donde se considera necesario un equilibrio. El cerebro racional permite manejar las emociones de manera inteligente, con ello lograr ser conciente de éstas y expresarlas de manera adecuada. La conciencia emocional parte del insight tanto cognitivo como emocional (Shapiro, 1998). Las conexiones existentes entre la amígdala y las demás estructuras límbicas y la corteza cerebral, gestionan los pensamientos y los sentimientos (ver figura 5).

Figura 5. Estructuras cerebrales involucradas en el procesamiento de la expresión emocional.



Fuente: Mestre y Fernández-Berrocal, 2007.

Finalmente, el manejo de las emociones de manera inteligente es un recurso indispensable para reconocerse protagonista de la propia vida, de afrontar situaciones de manera personal y tomar consciencia de la capacidad que se posee para crear mejores formas de ser, de vivir, de aprender, de pensar; siempre encauzándolo a mejorar positivamente las actitudes. Las emociones pueden ser utilizadas para desarrollar actitudes que generen efectos favorables en el rendimiento académico.

A partir de lo anterior, se puede concluir que las emociones influyen en la madurez personal de cada alumno. Una emoción sea agradable o desagradable que siente un alumno, le está diciendo que lo que sucede ahí dentro de su clase, en sus materias, en las relaciones con sus demás compañeros, en su aprendizaje, no lo deja indiferente. Todo lo que sucede dentro

de su salón tiene que ver de alguna manera con su presencia, lo cual implica que le otorgue cierta importancia a sus actuaciones o acciones.

Las emociones dejan huellas en la mente tanto racional como emocional de lo que ocurre día a día en las clases. Las emociones son un recurso que permiten ser consciente de que se está en un espacio escolar, donde existe un continuo flujo de emociones. Dichas emociones al ser proyectadas a través de acciones y actitudes, producen efectos positivos o negativos en el comportamiento de los que se encuentran alrededor y a su vez, los compañeros al proyectar sus emociones generan cambios en el pensar, sentir y actuar propio.

CAPÍTULO II. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1 Antecedentes de la Inteligencia Emocional

El constructo psicológico de la inteligencia emocional parte del concepto de inteligencia, el cual ha evolucionado de acuerdo al contexto histórico sociocultural donde se desarrolle. En primera instancia, la inteligencia es estudiada desde un punto de vista psicométrico, con el paso del tiempo hasta nuestros días, se ha logrado alcanzar un enfoque con tintes humanistas, es decir, donde la inteligencia parte de un conjunto de componentes no solo cognitivos, se trata de ligar la emoción a lo racional.

El término de inteligencia ha sido abordado de diversas maneras, de acuerdo a la postura teórica desde la que el autor lo aborda. Entre los autores que han abordado el constructo de inteligencia se encuentran:

Galtón en 1877, concibe a la inteligencia como algo innato y heredado. Se dedicó a estudiar las diferencias individuales en la capacidad mental (Mestre, Guil, Carreras y Braza, 2000)

Binet en 1896, desarrolló el concepto de edad mental y trató de medir la inteligencia a través de la suma de una variedad de procesos intelectuales, cada uno de éstos con una independencia relativa (Villanova y Clemente, 2005)

Stern en 1912, introduce el concepto de Cociente Intelectual (CI), donde es considerado al CI como una variable permanente y constante a través del desarrollo evolutivo (Gallego y Gallego, 2004).

A partir de este período, se trata de dar una clasificación de las facultades humanas, a partir de la construcción de escalas medibles. Se deseaba medir las habilidades con la intención de identificar aquellas que permiten obtener mayor éxito en la vida.

Spearman en 1929, establece la teoría de dos factores dentro de las capacidades humanas, los cuales son: el factor general (G) y el específico (S), consideró que la inteligencia era una capacidad general, única para resolver problemas y formar conceptos. El factor “G” es individual y constante a lo largo de toda la vida, mientras que el factor “S” puede cambiar de manera constante y se adapta a la actividad que se realiza (Gallego y Gallego, 2004).

Señalemos que el constructo de inteligencia comenzó a consolidarse como un concepto más amplio, a partir de las aportaciones de los psicólogos como: Thorndike, Gardner, Sternberg, Salovey y Mayer.

Thorndike en 1920, manifiesta la idea sobre tres tipos de inteligencia, éstas son: la abstracta o verbal, la cual hace referencia a la habilidad del manejo de ideas y pensamientos; la práctica; y la social que se refiere a la capacidad para comprender a los demás y permitir actuar ante las relaciones humanas. Su concepto de inteligencia social como tal, tiene relación con la inteligencia emocional (Zavala, 2009).

En la misma línea, Vernon en 1933 propone una definición de la inteligencia social más relacionada con la definición de la inteligencia emocional, así, la inteligencia social se refiere a:

“La habilidad para llevarse bien con los otros, tener una facilidad para conocer las cuestiones sociales, susceptibilidad para entender los estímulos de los diferentes miembros de un grupo y la facilidad para captar las informaciones referidas a los estados de ánimo y rasgos de personalidad de gente extraña o poco conocida” (Zavala, 2009, p. 112).

Por su parte, Gardner (1993) propone e introduce la Teoría sobre las Inteligencias Múltiples, lo cual dio paso hacia una nueva visión sobre el estudio y la definición de la inteligencia. La teoría que presenta tiene sus indicios sobre las aportaciones realizadas tanto por Guilford en 1936, como por Thurstone en 1946, donde se sostiene la existencia de varios factores o componentes involucrados en la inteligencia (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002).

La postura de Gardner (1993) permite sustituir el concepto tan reduccionista de inteligencia abstracta que tanto Binet, el padre de los test, como Stern quien introdujo el término del CI, habían establecido y arraigado durante mucho tiempo.

Gardner (1993) contempla varios factores involucrados en la inteligencia, desde las inclinaciones, potencialidades y habilidades cognitivas, hasta procesos socioculturales, donde se encuentran inmiscuidos aspectos sobre normas, ideas, costumbres, hábitos, formas de organización social, etc. Lo anteriormente citado, nos conduce a una concepción multidimensional de la inteligencia, donde cada inteligencia posee una estructura mental propia, según Gardner las inteligencias que se encuentran en el ser humano son siete (ver tabla 8).

Tabla 8. Las Inteligencias Múltiples

Inteligencia	Definición	Presente en:
Musical	Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.	Compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos, etc.
Corporal-Kinestésica	Es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos.	Atletas, bailarines, cirujanos, artesanos, etc.
Lingüística	Es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita.	Escritores, poetas, oradores, periodistas, conferencistas, etc.
Lógico-matemática	Es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente.	Científicos, matemáticos, contadores, ingenieros, etc.
Espacial	Es la capacidad de pensar en tres dimensiones, permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, modificarlas, producir información gráfica.	Pilotos, marinos, escultores, pintores, arquitectos, etc.
Interpersonal	Es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos.	Actores, políticos, buenos vendedores, docentes, etc.
Intrapersonal	Es la capacidad de construir una percepción precisa de sí mismo y de organizar su propia vida.	Teólogos, filósofos, psicólogos, líderes espirituales, etc.

Fuente: Adaptado a partir de Gardner, 1993.

En función de lo anterior, se puede contemplar la estrecha relación que existe entre las inteligencias inter e intrapersonal con la inteligencia emocional. Estas inteligencias personales engloban varios factores de la inteligencia emocional, por tanto, se puede concluir que la inteligencia emocional implica procesos internos y externos de la persona, que unidos tienden a la conformación de la estructura intrapsíquica y social.

Por su parte Sternberg (1997) hace hincapié en que la inteligencia humana se relaciona con la creatividad, el optimismo, la personalidad y las emociones. Sitúa al mismo nivel de la inteligencia analítica a la inteligencia creativa y a la práctica, y menciona que las tres inteligencias deciden la capacidad de reaccionar y responder correctamente ante las diversas situaciones y exigencias de la vida real.

Las aportaciones sobre la concepción de la inteligencia, lleva a definirla como un conjunto de capacidades humanas que permiten aprender información, saberes, conocimientos, y desarrollar habilidades y destrezas para adaptarse a nuevas situaciones o cambiarlas. La inteligencia permite hacer uso de un conjunto de capacidades para aprender a aprender y resolver acertadamente problemas que se lleguen a presentar en el acontecer diario. La inteligencia se mide por la capacidad de resolver problemas (Blanco, 2002).

Por otra parte, se considera conveniente hacer un espacio para destacar las aportaciones que realizó la ciencia cognitiva en el estudio de la inteligencia. A partir de la década de los setenta y hasta nuestra fecha, los avances tecnológicos han permitido abordar el estudio del cerebro de manera más detallada. Estos estudios han logrado identificar y analizar la relación entre los procesos racionales y emocionales, ya que en el ser humano, existe una relación estrecha entre las neuronas y hormonas. Cada vez hay más pruebas anatómicas y fisiológicas que demuestran que la parte racional y emocional del cerebro forman una unidad inseparable (Clark, Boutros y Méndez, 2007).

Aunado a lo anterior, en últimas fechas, se han ido acumulando pruebas que demuestran que el hecho de sentir, pensar y actuar admiten un trabajo conjunto del cerebro entre lo emocional y lo racional.

A partir de los diversos autores citados se realizó una reseña sobre las diferentes posturas que participaron durante el desarrollo del concepto de inteligencia, y con ello dar cabida de manera directa a lo que se concibe como inteligencia emocional. Autores como Gardner y Sternberg, contribuyen en la formulación de la inteligencia emocional. No obstante, Salovey y Mayer son considerados los principales pioneros del constructo psicológico de inteligencia emocional.

Finalmente, el tema sobre la inteligencia emocional despertó la atención mundial, a partir de la publicación del libro: inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996), quien destacó su importancia para alcanzar el éxito. Este autor vincula a la inteligencia emocional con el desarrollo humano, lo cual adquiere una gran importancia por su implicación decisiva en las acciones humanas.

Resulta evidente que el planteamiento de no considerar a la razón como medida de todas las cosas, permite sensibilizar la condición humana. El componente racional aunado al componente emocional, estimulan el desarrollo del potencial humano, y en el campo educativo promueve y facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo de manera directa al rendimiento académico.

2.2 ¿Qué es la Inteligencia Emocional?

Cuando se escucha la palabra inteligencia, la mayoría de las veces se suele pensar y asociar con aquellos procesos cognoscitivos que permiten llegar a obtener y construir un conocimiento, eso no está mal, pero es necesario que el ser humano reconozca que existen otros tipos de inteligencias que le permitirán alcanzar con mayor facilidad y éxito sus metas deseadas. El reconocer que otras inteligencias se ven implicadas en su aprendizaje, le brinda la oportunidad de hacer uso de ellas para mejorar su desempeño académico, social, laboral, personal, etc., promoviendo actuaciones eficaces y eficientes.

Ahora bien, el constructo psicológico de inteligencia emocional comenzó a desarrollarse en la década de los noventa, sus precursores fueron Salovey y John Mayer,

quienes la definen como *“la habilidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, diferenciar entre ellas, y usar la información para guiar los pensamientos y las acciones de uno mismo”* (Villanova y Clemente, 2005, p. 40).

Sin embargo, el constructo de inteligencia emocional, tiene sus antecedentes en la aportación realizada por Gardner (1993) en el desarrollo de su Teoría sobre las Inteligencias Múltiples. En ella hace referencia sobre dos tipos de inteligencia que se encuentran relacionadas de manera directa con la inteligencia emocional, éstas son:

La inteligencia intrapersonal, la cual es definida como:

“El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta” (p. 42).

La inteligencia interpersonal, hace referencia a:

“La capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado” (p. 40).

Por su parte, Goleman (1996) señala la necesidad de estudiar a la inteligencia humana mediante una nueva visión, más allá de los aspectos cognitivos, donde se ponga énfasis en el uso y regulación del mundo emocional y social con la finalidad de comprender a la persona de manera integral. Así mismo afirma que existen habilidades más relevantes que la inteligencia cognitiva para alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, social y académico.

Siendo así, Goleman (1996) define a la inteligencia emocional como:

“Las habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanza. También la considera como la capacidad para leer los sentimientos,

controlar los impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas y mantenernos a la escucha del otro” (p.26).

En México, autores como Cortés, Cruz, Domínguez, Olvera, Onofre y Verduzco (1999) definen a la inteligencia emocional como la capacidad de un individuo para ejecutar y depurar al menos las siguientes habilidades:

- Observación de sus emociones y las de otros
- Regulación de éstas
- Capacidad de expresarlas oportunamente
- Inclinación reducida para ocultar sus dificultades emocionales y compartirlas socialmente con personas significativas
- Poseer y practicar un estilo de afrontamiento adaptativo
- Mantener una esperanza elevada (perseverando en sus metas)

En este sentido, el constructo de inteligencia emocional ha despertado interés en diferentes ámbitos como elemento explicativo de logros y fracasos. Referente al ámbito educativo, la inteligencia emocional se ha enfocado como una vía para mejorar el desarrollo emocional de los alumnos, para favorecer el aprovechamiento y rendimiento académico.

Aunado a lo anterior, la inteligencia emocional surge como una necesidad de responder al ¿por qué existen personas que a pesar de poseer un Coeficiente Intelectual alto, no pueden alcanzar el éxito en sus proyectos, en su rendimiento académico y en su vida?

En respuesta, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) manifiestan que los resultados en los test y evaluaciones de CI realizados en el ámbito educativo, pocas veces son indicadores que pronostican el éxito escolar de los alumnos, así como el éxito que tendrán al incorporarse al mundo laboral.

Por otra parte, el estudio de la inteligencia emocional se justifica por la necesidad de promover el desarrollo integral del sujeto. El aprendizaje se encuentra mediado por la sociedad. La sociedad en que vivimos hoy en día, valora más lo que tiene un ser humano, lo

que sabe, su inteligencia cognitiva e intelectual, el saber hacer; que lo qué es, una persona que siente, que necesita saberse y sentirse aceptado, apreciado, querido, valorado, todo lo que implica el mundo afectivo.

Existe un miedo histórico en la expresión de emociones y una voluntad social por ocultarlas (Royo, 1998). No obstante, no se puede romper el lazo que une a la razón con la emoción. Mantener el mundo de las emociones ajenas a los éxitos o fracasos dándole todo el peso a la razón sería erróneo. La realidad es que las emociones afectan a la razón con la misma fuerza e intensidad con que la razón afecta a las emociones; estas dos fuerzas son el motor de la vida, son las precursoras de los éxitos y fracasos.

Hablar de inteligencia emocional, remite a integrar lo cognitivo con lo emocional. Cabeza y corazón, pensamiento y sentimiento son partes del ser humano que interactúan entre sí para: saberse y sentirse; crear y transformar; socializar e interactuar; aprender y alcanzar metas, triunfar en la vida.

En este sentido, la emoción es tan importante para el pensamiento eficaz, ya sea para la toma de decisiones de forma asertiva, como para permitir pensar con claridad. Las emociones juegan un papel importante como influyentes en el ser humano, dado que tienen la facultad de alterar el pensamiento propio y ajeno (Aguado, 2006). El mundo racional y el mundo emocional se mueven a la par, por lo cual no se pueden separar, no puede desaparecer uno y dejarse al otro, o viceversa.

En este apartado se concluye que la inteligencia emocional es la capacidad que puede poseer y desarrollar cualquier persona, la cual consiste en reconocer los propios sentimientos y los sentimientos de los demás, motivarnos, ser empáticos, manejar adecuadamente las relaciones que se mantienen con los demás y consigo mismo. La inteligencia emocional consiste en hacer uso de un conjunto de habilidades que permiten percibir y manejar una gama de emociones que se experimentan, modificando y creando voluntariamente estados de ánimo positivos a partir de creencias, ideas, recuerdos de acontecimientos y otras circunstancias personales que brindan bienestar.

2.3 Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional

Existe una gran variedad de modelos, sin embargo, los siguientes modelos que se abordarán se consideran más relevantes, dado que son los más representativos, en cuanto a que han sido los más estudiados y desarrollados de manera científica, así como por su aporte para generar y promover nuevos conocimientos sobre esta nueva forma de inteligencia humana.

A su vez se considera pertinente, abordar el modelo propuesto por Cortés, Barragán y Vázquez, dado que este modelo teórico aborda el estudio de la inteligencia emocional desde un contexto mexicano, y a pesar de no ser reconocido como los demás modelos, éste permite obtener información relevante, confiable y válida para desarrollar la presente investigación desde nuestro propio contexto.

A partir de las aportaciones realizadas por Mayer y Salovey respecto al constructo psicológico sobre la inteligencia emocional, así como la divulgación realizada por Goleman (1996) sobre el tema, se promovió de gran manera el interés por abordar su estudio de manera más detallada, por lo que surgieron varios modelos teóricos. Desde diversas posturas, se trató de definir a la inteligencia emocional, así como de establecer los componentes o factores que se veían implicados en ésta, es decir, aquellos factores que integraban y formaban parte de la inteligencia emocional.

Siendo así, cada autor desde su postura teórica desarrolló un modelo, por medio del cual trata de explicar la manera de concebir a la inteligencia emocional.

De acuerdo a la literatura científica, los modelos de la inteligencia emocional más sobresalientes dentro de la línea de investigación, han sido dos: modelos mixtos y el modelo de habilidad. Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad (rasgos de personalidad) como la asertividad, el optimismo, etc., con habilidades emocionales. Los principales representantes del modelo mixto son Goleman (1996) y Bar-On (1997, citado por Zaccagnini, 2004).

Conviene señalar que en México autores como Cortés, Barragán y Vázquez (2002) basaron el diseño del Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]) en un modelo mixto.

Por su parte, Mayer y Salovey (1997, citado por Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) manejan un modelo basado en habilidades emocionales, donde se ven implicados y relacionados los procesos cognitivos y emocionales.

En esta misma línea, autores como Bisquerra (2003) aborda de manera directa el estudio de la inteligencia emocional dentro del ámbito educativo, lo cual ha generado grandes aportes tanto teóricos como prácticos que favorecen de manera eficiente la calidad educativa.

A continuación se abordarán los modelos teóricos más relevantes sobre la inteligencia emocional, así como también el modelo que se utilizará para la presente investigación.

1) Modelo Teórico sobre la Inteligencia Emocional propuesto por Mayer y Salovey

Su propuesta de modelo, retoma a la inteligencia emocional como habilidad, lo cual implica una interacción de manera directa entre los procesos cognitivos y emocionales.

Mayer y Salovey (1997, citado por Mestre y Fernández Berrocal, 2007) desde su tesis, definen a la inteligencia emocional como:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p.32).

Dichos autores, establecen que la inteligencia emocional se encuentra conformada por cuatro componentes a saber:

a) Percepción emocional.

Se puede afirmar que este primer componente es considerado indispensable para trabajar la inteligencia emocional, ya que consiste en reconocer, valorar y regular las emociones propias. Para reconocer las emociones, es necesario conocerlas, es decir, darse cuenta de lo que se está sintiendo, sin embargo, saber lo que se siente en cada momento, no es una tarea fácil.

Una vez que se ha percibido la emoción, es necesario valorar la emoción, para ello se tiene que identificar de manera correcta su intensidad, y con ello emitir un juicio de valor que permita adecuadamente dar importancia a la situación vivenciada y actuar a partir de ello.

b) Facilitación emocional del pensamiento.

Consiste en aprovechar la información emocional para facilitar la resolución de problemas y tomar decisiones de manera asertiva. En este caso, la inteligencia emocional permite aprender a plantearse alternativas analizando las consecuencias de cada una de ellas. Por ejemplo, cuando una persona se enoja con otra, no necesariamente tiene que reaccionar violentamente a través de golpes o insultos, ante esa situación se puede sentir, pensar y reaccionar de diversas maneras.

c) Comprensión emocional.

Consiste en comprender la información sobre la relación existente entre las diversas emociones, así como de catalogar a las emociones, es decir, reconocerlas y darles nombre para que a partir de ello se pueda actuar de manera eficiente y asertiva. La habilidad de distinguir y etiquetar a las emociones representa un importante aprendizaje para manejar las emociones de manera exitosa.

Cabe mencionar que la comprensión de las emociones se vincula de manera directa con los aprendizajes emocionales de toda la vida, los cuales tienen que ver con las reglas, estilos

de crianza, experiencias vividas, así como por influencias socioculturales, religiosas y ambientales.

d) Regulación de las emociones.

Consiste en una reflexión sobre las emociones percibidas, lo que promueve un crecimiento intelectual y emocional. Este componente implica el manejo de las emociones propias, así como las de los demás (ver tabla 9).

Tabla 9. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey

<p>1. Percepción, valoración y expresión de la emoción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno. • La habilidad para identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta. • Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos. • Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones.
<p>2. Facilitación emocional del pensamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante. • Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos. • El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. • Los estados emocionales estimulan para afrontar y diferenciar problemas específicos; como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
<p>3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar. • Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida por una pérdida. • Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor como una combinación de miedo y sorpresa. • Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza.

<p>4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros. • Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada. • Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros. • Habilidad para regular las emociones de uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.
---	--

Fuente: Mayer y Salovey (1997, retomado de Mestre y Fernández-Berrocal, 2007)

Se concluye a partir de este modelo que la inteligencia emocional implica un conjunto de habilidades que pueden ser aprendidas, desarrolladas y modificadas a través de procesos educativos. El uso de dichas habilidades tiende a favorecer de manera positiva el desarrollo humano de cada persona y contribuyen al bienestar personal y social.

2) Modelo Teórico sobre la Inteligencia Emocional de Bisquerra

Bisquerra (2003) concibe a la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales. Para él, una competencia emocional hace referencia a un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos afectivos.

Así, Bisquerra (2003), retoma cinco competencias emocionales, que se encuentran inmersas dentro de su metodología en su tesis de educación emocional (ver tabla 10).

Tabla 10. Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra.

<p>1. Conciencia Emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de las propias emociones • Dar nombre a las propias emociones • Comprensión de las emociones de los demás
<p>2. Regulación Emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento • Expresión emocional • Capacidad para la regulación emocional • Habilidades de afrontamiento

	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para auto-generar emociones positivas
3. Autonomía Personal (Autogestión)	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Automotivación • Actitud positiva • Responsabilidad • Análisis crítico de normas sociales • Buscar ayuda y recursos • Auto-eficacia emocional
4. Inteligencia Interpersonal (Competencia Social)	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar las habilidades sociales básicas • Respeto por los demás • Comunicación receptiva • Comunicación expresiva • Compartir emociones • Comportamiento pro-social y cooperación • Asertividad
5. Habilidades de Vida y Bienestar	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de problemas • Fijar objetivos adaptativos • Solución de conflictos • Negociación • Bienestar subjetivo • Fluir

Fuente: Adaptado a partir de Bisquerra, 2003.

El modelo teórico de Bisquerra, se encuentra encaminado a implementar una educación emocional a partir de promover el desarrollo de competencias emocionales, que permitan resolver problemas educativos como la violencia escolar, las conductas disruptivas, el bajo rendimiento académico, la deserción escolar.

Este modelo ha contribuido de manera exitosa en la implementación de una educación emocional en el ámbito escolar de España, donde de manera intencionada se desarrolla en los alumnos las competencias socioemocionales para promover una verdadera educación integral, como lo marcan las sugerencias realizadas por la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, propuestas por el Informe Delors (1996).

La forma en que Bisquerra aborda el estudio de la inteligencia emocional, ha servido de guía para el diseño, desarrollo y evaluación de varios programas encaminados a favorecer las competencias emocionales dentro del ámbito escolar, con lo que se han obtenido buenos

resultados, entre los que se destacan: el mejoramiento del rendimiento académico, la disminución en la deserción escolar y la disminución de conductas disruptivas.

3) Modelo Teórico sobre Inteligencia Emocional de Bar-On

Bar-On (1997, citado por Zaccagnini, 2004) define a la inteligencia emocional como *“Un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales”* (p.130).

El modelo que propone Bar-On se considera mixto, dado que incluye competencias emocionales, así como rasgos de personalidad.

El modelo de Bar-On, se basa en las competencias, las cuales intentan dar una explicación del cómo una persona se relaciona con los demás y con su medio ambiente y del cómo a partir de de ello, el ser humano es capaz de generar estrategias de adaptación de manera adecuada a las presiones y demandas del ambiente.

Bar-On (1997, citado por Zaccagnini, 2004) establece cinco grandes grupos de componentes relacionados con su modelo (ver tabla 11).

Tabla 11. Modelo de Bar-On de la Inteligencia no-cognitiva

<p>1. Componente Intrapersonal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión emocional de sí mismo • Asertividad • Autoconcepto • Autorrealización • Independencia
<p>2. Componente Interpersonal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Relaciones interpersonales • Responsabilidad social
<p>3. Componentes de Adaptabilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas • Prueba de la realidad • Flexibilidad
<p>4. Componentes del manejo del estrés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia al estrés • Control de los impulsos

5. Componente del estado de ánimo en general	<ul style="list-style-type: none"> • Felicidad • Optimismo
---	--

Fuente: Adaptado a partir de Zaccagnini, 2004.

A partir de este modelo se concluye que el desarrollo de las competencias tanto emocionales como sociales tienden a ser más relevantes que las intelectuales, ya que a través de éstas, las personas pueden desenvolverse y adaptarse de manera eficiente en la vida, y además brindan herramientas para afrontar las diversas presiones y demandas del ambiente social.

4) Modelo Teórico sobre la Inteligencia Emocional de Goleman

Goleman (1996) define a la inteligencia emocional como *“la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”* (p. 26).

El modelo de Goleman es mixto porque incluye tanto habilidades emocionales como algunos rasgos de personalidad como la empatía. Este modelo está constituido por cinco componentes:

a) Autoconciencia emocional.

Este componente, consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás, lo cual se consigue a través de la auto-observación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. La conciencia emocional permite comprender las emociones y con ello, realizar una evaluación sobre su intensidad para actuar de manera pertinente.

La autoconciencia emocional permite reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones tanto en comunicación verbal como no verbal. Para tomar conciencia de las emociones que se experimentan es importante etiquetarlas, es decir, darles un nombre. Ser concientes emocionalmente no sólo significa identificar, reconocer y expresar las propias emociones, sino

también, el ser conciente de que las demás personas también sienten y expresan sus emociones y sentimientos.

b) Autocontrol emocional.

Este componente consiste en la regulación de las emociones, es decir, en la forma en que se van a proyectar a través de patrones conductuales. Controlar las emociones no significa suprimirlas o negarlas, sino reconocerlas, comprenderlas y utilizarlas adecuadamente para beneficio propio y ajeno de manera libre y conciente.

Todos los seres humanos experimentan emociones, sin embargo muchas de ellas suelen ser negativas, por lo que se considera importante manejarlas de manera adecuada, para que no afecten el bienestar propio y ajeno. Por ejemplo, la ira puede desencadenar conductas de violencia o agresividad y la tristeza, conductas depresivas; por lo tanto la regulación emocional orienta al individuo para expresar de manera adecuada las emociones y evitar conductas destructivas y poco saludables.

c) Automotivación.

La automotivación influye en el hombre para que realice algo que quiere hacer, sin tener miedo a las dificultades que se pudieran presentar para alcanzar lo que se desea, puede ser una herramienta eficaz para desarraigar excusas y justificaciones negativas para aprender. Referente a lo anterior, se puede decir que la motivación está íntimamente relacionada con la emoción.

La automotivación permite usar el área emocional para incrementar acciones encaminadas a la obtención de una meta. Las emociones son una fuente de motivación emocional.

d) Empatía.

La empatía hace referencia al reconocimiento de las emociones de los demás, implica el ponerse en el lugar del otro con la finalidad de tratar de ver las situaciones desde su propia perspectiva y con ello poder entenderle.

La empatía involucra las emociones propias y por eso se logra entender los sentimientos de los demás, porque se sienten y se comprenden. La empatía incluye la comprensión de las perspectivas, pensamientos, deseos y creencias ajenos.

e) Habilidades sociales.

Las habilidades sociales se encaminan a facilitar las relaciones sociales, dichas habilidades permiten saber estar con otras personas, responder a los demás, mantener unas buenas relaciones interpersonales. Las habilidades emocionales favorecen la comunicación, cooperación, colaboración, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos de manera no violenta, el bienestar social, etc.

Se puede concluir que el modelo propuesto por Goleman, tiene mucha relevancia en diversos ámbitos, pero sobre todo, ha impactado de gran manera en el ámbito organizacional y laboral, dado que a través de su modelo, se pretende favorecer y mejorar el desempeño laboral de los trabajadores, haciendo hincapié en la autorregulación de los procesos afectivos que inciden en el mantenimiento adecuado de las relaciones sociales.

5) Modelo Teórico sobre la Inteligencia Emocional de Cortés, Barragán y Vázquez.

Se considera pertinente hacer mención sobre este modelo, dado que en la presente investigación se empleará el Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]) el cual es un instrumento que permite medir la inteligencia emocional y cuyo contenido se basa en el modelo planteado por Cortés, Barragán y Vázquez (2002).

El modelo es considerado mixto, dado que su contenido se incluye habilidades emocionales y rasgos de personalidad.

El contenido del Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]) está basado en las tres fuentes que se enuncian a continuación:

a) Las habilidades propuestas por Gardner, como son liderazgo, la capacidad de cultivar las relaciones y mantener amistades, la capacidad de resolver conflictos y la destreza de análisis social.

b) Las habilidades propuestas por Mayer y Salovey: capacidad para reconocer y manejar las propias emociones; reconocer las emociones de los demás y manejar las relaciones.

c) Los factores propuestos por la Asociación Internacional de Inteligencia Emocional Aplicada (ISAEI):

- Control emocional: el control de los sentimientos y el manejo del humor
- Autoestima: motivación de sí mismo
- Control de los impulsos: control de los impulsos y la aceptación de la gratificación tardía o posterior
- Manejo del estrés: su control y manejo ante el cambio
- Habilidad social: relación y empatía con otros
- Balance creativo: poder mantener el balance entre el trabajo y obligaciones de casa y el buen humor
- Habilidad de comunicación: comunicación efectiva con otras personas
- Manejo de metas: fijarse metas realistas en todas las áreas de la vida
- Automotivación: la automotivación para alcanzar las metas de la vida
- Actitudes positivas: mantenerse positivo y con una actitud realista, aún en tiempos difíciles.

A partir de la información utilizada para diseñar el Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]), Cortés, Barragán y Vázquez (2002) establecen los componentes que integran la prueba, los cuales son:

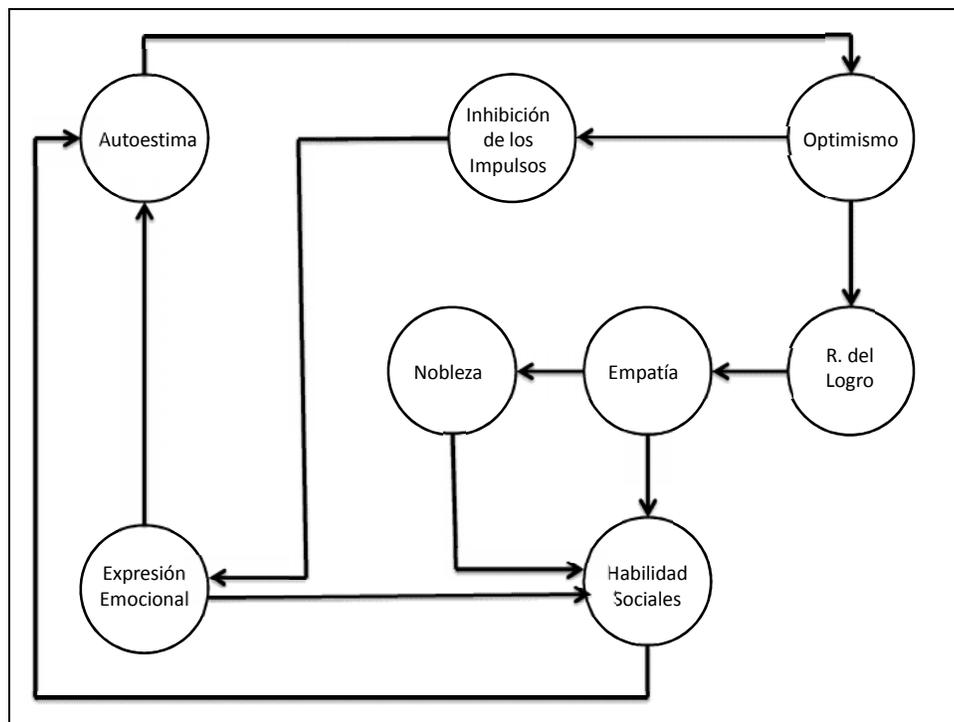
1. Inhibición de impulsos.
2. Empatía.
3. Optimismo.
4. Habilidad social.
5. Expresión emocional.
6. Reconocimiento del logro.
7. Autoestima.
8. Nobleza.

Ahora bien, el modelo planteado es no recursivo, lo cual se refiere a que los componentes implicados en la evaluación de la inteligencia emocional se retroalimentan y potencializan. Siendo así, existe relación entre los siguientes componentes:

- La inhibición de impulsos con el optimismo: una persona optimista presenta un mejor control de sus impulsos.
- La empatía con el reconocimiento del logro: el reconocimiento del logro predice una mayor empatía.
- El optimismo con la autoestima: la alta autoestima se relaciona con el optimismo.
- La habilidad social con la empatía: las personas empáticas presentan mejor habilidad social.
- La habilidad social con la expresión emocional: una adecuada expresión emocional predice mejor habilidad social.
- La habilidad social con la nobleza: las personas que tienden a dominar a los demás presentan mayor habilidad social.
- El reconocimiento del logro con el optimismo: las personas optimistas reconocen mejor sus logros.

- La nobleza con la empatía: las personas que discriminan las emociones de los demás son más nobles.
- La nobleza con la inhibición de impulsos: el control de los impulsos es característica de la nobleza.
- La expresión emocional con la inhibición de impulsos: el control de los impulsos favorece la expresión emocional.
- La autoestima con la expresión emocional: las personas con una adecuada expresión emocional presentan mayor autoestima.
- La autoestima con la habilidad social: las personas con habilidad social generalmente presentan buena autoestima (ver figura 6).

Figura 6. Modelo estructural de la relación entre los componentes de la Inteligencia Emocional



Fuente: Cortés, Barragán y Vázquez, 2002.

Referente a este modelo, se concluye que la inteligencia emocional permite la evaluación, expresión, asimilación, análisis y entendimiento de las propias emociones y en cierta medida de las emociones ajenas, con la finalidad de promover un desarrollo emocional e intelectual eficiente.

Finalmente, los modelos citados sobre la inteligencia emocional, a pesar de regirse bajo diversas posturas teóricas, comparten un núcleo común de conceptos básicos. En este caso, lo que comparten los modelos de manera general es la habilidad de reconocer y regular las propias emociones y la de los demás. Así mismo, dichos modelos comparten la noción base, sobre la complementación entre lo cognitivo y emocional para desarrollarse de manera adecuada y lograr alcanzar el bienestar integral. Los modelos buscan el balance de la inteligencia cognitiva y las capacidades, emocionales y sociales que se desarrollan en el ser humano.

2.4 Componentes de la Inteligencia Emocional en el Adolescente

Los componentes básicos de la inteligencia emocional propuestos por el modelo de Cortés, Barragán y Vázquez (2002) son:

1) Inhibición de Impulsos

La inhibición de impulsos refleja la manera con la cual una persona ejerce control sobre sus propios impulsos, o las dificultades que enfrenta para controlar sus emociones al experimentar situaciones adversas o frustración de tareas en su acontecer diario. La impulsividad se caracteriza por la realización de acciones sin antes haber pasado por un proceso de análisis y reflexión sobre sus resultados y consecuencias.

La impulsividad es un proceso vivenciado por todos los seres humanos, sin embargo, en ciertos periodos del desarrollo humano tiende a intensificarse, como suele ser durante la adolescencia. En este sentido, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) manifiestan que la impulsividad en los adolescentes puede ser generadora de conductas disruptivas y autodestructivas, como: el consumo de drogas, depresión, bullying, suicidios, embarazos no planeados, etc.

Al respecto, algunos investigadores sugieren que los adolescentes con un mayor nivel de inteligencia emocional tienden a desarrollar adecuadas competencias psicológicas que

evitan las conductas disruptivas y autodestructivas, lo que a su vez, permite el establecimiento de conductas que se asocian positivamente con el rendimiento académico (Jiménez, 2008, citado por Augusto, 2009).

La reparación de los estados de ánimo, conlleva a un proceso reflexivo que permite inhibir en cierto grado aquellos impulsos negativos que pueden afectar su bienestar, en este caso, el académico. Al respecto, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) establecen que el adolescente que presta atención a sus sentimientos, posee niveles menores de impulsividad en el aula. Siendo así, la estabilidad emocional facilita en el adolescente la adquisición de mecanismos adaptativos que permiten regular la impulsividad.

La inhibición de los impulsos implica una autoconciencia emocional y un autocontrol emocional. Así, Catret (2001) señala que para lograr la regulación de la impulsividad es necesario conocerse así mismo, con el fin de tener un dominio propio. El conocimiento de sí mismo, constituye el aspecto más importante de la inteligencia emocional.

Cuando se habla de autocontrol emocional se hace referencia al dominio de los sentimientos impulsivos o emociones conflictivas. Catret (2001) refiere que el autocontrol emocional facilita el equilibrio emocional en aquellas circunstancias más críticas que pueden presentar los adolescentes, de tal manera que exista un estado de concentración a pesar de las presiones internas y externas. Los adolescentes perciben, clasifican, organizan, procesan, adquieren y transmiten información de una manera más adecuada cuando tienden a controlar o regular sus emociones y el manejo de su mente.

Aguado (2006) menciona algunos beneficios que producen el autocontrol emocional y el manejo de las emociones en el adolescente:

- Mayor tolerancia ante las frustraciones, y control del enojo.
- Menor cantidad de broma, peleas e interrupciones de la clase.
- Mayor capacidad para expresar adecuadamente el enojo, sin pelear.
- Menos suspensiones y expulsiones.

- Menos comportamientos agresivos o autodestructivos.
- Mejor manejo del estrés.

Por el contrario, cuando el adolescente no sabe controlar sus emociones hace cosas que no desea, actúa equivocadamente con miedos, angustias y ansiedad, lo cual puede generar un desequilibrio emocional que impide, debilita, inactiva la concentración y bloquea algunos de los procesos cognitivos, dando como resultado un bajo rendimiento académico. El adolescente al expresar una emoción intensamente puede inhibir su actividad académica.

2) Empatía

Empatía se define como la capacidad de respuesta de los seres humanos para sentir, comprender e identificar las vivencias o experiencias emocionales de los otros. La empatía proviene del vocablo griego *empathera*, que significa sentir dentro, lo cual se puede interpretar como el reconocimiento y la comprensión de las emociones ajenas (Saz, 2004).

Catret (2001) menciona que la empatía es hacerle sentir al otro que comprende lo que siente, su forma de proceder, que cuenta con su apoyo, que está ahí para solidarizarse, que está a su lado para acompañarle y encontrar soluciones positivas ante sus problemas, de esa forma, descubrir juntos la posible causa de su problema. Desarrollar la empatía es muy difícil pero vale la pena, sus beneficios son incalculables, le dan sentido a la vida, a la existencia.

Por su parte, Bartel (2006) refiere que la empatía promueve en los adolescentes el querer ayudar a los otros y recibir ayuda de ellos, proporciona deseos de participar, de aprender de forma colaborativa y cooperativa, dando la pauta al establecimiento de relaciones positivas que posibilitan y promueven relaciones intrapersonales adecuadas. La empatía desarraiga y disminuye conflictos o fricciones entre compañeros y entre alumnos con sus profesores, estabilizando y dando cabida a resoluciones favorables cuando esto suceda.

Saz (2004) manifiesta que la empatía permite que los adolescentes se expresen a su manera, aceptando sus sentimientos, comprendiendo que cada quien posee diversas cualidades

y defectos. Sirve para compartir con los demás las vivencias propias y ajenas, dejándose ver tal cual son, se ofrece lo que se es y se puede dar, y se permite recibir lo que otros pueden dar y ofrecer. Es saber reconocer las emociones a través de la comunicación verbal y no verbal.

El adolescente empático es capaz de ponerse en el lugar del otro e intuir la percepción que le producen las acciones de los otros, del cómo se siente ante diversas circunstancias con el objetivo de comprender mejor sus estados de ánimo, respetarle y mantener conductas que en vez de perjudicar, le ayuden o le proporcionen bienestar y alivio.

La empatía se practica a través de las actitudes de escucha, dado que es el canal por el cual se percibe el sentimiento de interés por la persona y lo que dice o le sucede. También, se puede transmitir con la sonrisa, un abrazo, un consuelo, el participar activamente de sus penas y alegrías. La empatía demanda disposición de tiempo para atender a los otros de manera activa y especial.

De acuerdo con Bartel (2006) la empatía brinda confianza al adolescente para relacionarse con los demás, para preguntar sus dudas y resolverlas; ayuda a disuadir prejuicios, evita catalogar erróneamente a las personas, sin antes darse la oportunidad de conocer y comprender el por qué de sus acciones, lo que permite establecer juicios con bases. Asimismo, la empatía en clases, fomenta la tolerancia y la aceptación a la diversidad multicultural de los compañeros, así como su integración y aceptación entre sí. La empatía ayuda a aceptar al que es diferente, sin discriminación.

3) Optimismo

Optimismo se define como la capacidad de enfrentar de manera positiva las situaciones de la vida cotidiana. Es una disposición mental para percibir la realidad de manera positiva, que invita a recordar situaciones convenientes que producen bienestar y satisfacción. (Villanova y Clemente, 2005).

El optimismo influye en el hombre para que realice algo que quiere hacer, sin tener miedo a las dificultades que se pudieran presentar para lograr lo que se desea; puede ser una herramienta eficaz para desarraigar excusas y justificaciones negativas para aprender. Asimismo, proporciona motivos para crear e iniciar proyectos, mantener un esfuerzo constante para realizarlos y alcanzar las metas que se han propuesto. La constancia y la tolerancia a la frustración son dos aspectos que produce el optimismo.

Villanova y Clemente (2005) refieren que el optimismo es una fuente que inspira a los adolescentes para alcanzar el éxito escolar, dado que se cumplen metas como: la adquisición de ciertos aprendizajes, de estrategias y técnicas de aprendizaje y de estudio; aprender a aprender; terminar el ciclo escolar con buenas calificaciones; aprobar un examen; acreditar una materia; mantener buenas relaciones con los compañeros de clase; en definitiva, obtener un progreso adecuado y satisfactorio en su rendimiento académico.

Por su parte, Saz (2004) menciona que el optimismo promueve en el adolescente conductas de esfuerzo para lograr sus metas, con compromiso propio, sin permitir que algunas trabas interrumpen el alcance de sus objetivos; con iniciativa propia para llevar a cabo las actividades académicas, no esperando que los demás le resuelvan todo, y a pesar de los errores, ya que estos son útiles para aprender y superarse. Es así como el optimismo permite que el adolescente sea constante en las cosas que quiere alcanzar y en los objetivos que se plantea y se propone realizar, dado que establece en su mente pensamientos positivos, donde cree que las cosas saldrán bien.

El adolescente optimista desecha creencias erróneas y valoraciones negativas acerca de sus capacidades para aprender, produciendo expectativas positivas de éxito, que repercutan de manera favorable sobre su rendimiento académico. La seguridad de un alumno para emprender y realizar alguna actividad puede provenir de la práctica de actitudes positivas (Villanova y Clemente, 2005).

El adolescente optimista desarrolla creencias positivas en su desarrollo personal, lo que beneficia en la actuación de sus tareas académicas y produce un mayor rendimiento escolar. Sus expectativas de logro tienden a aumentar.

4) Habilidad Social

La habilidad social hace referencia a la capacidad del ser humano para relacionarse con los otros en diversos contextos sociales.

Las habilidades sociales pueden agruparse en: habilidades conversacionales, que como su nombre lo indica, tienden a facilitar la conversación (inicio, desarrollo y final), expresarse en público; habilidades para expresar emociones, ya sea de forma verbal o no verbal; y en habilidades para comportarse de forma asertiva (Adam, 2002).

De acuerdo con Catret (2001) las habilidades sociales permiten en el adolescente dirigir eficazmente las relaciones con sus demás compañeros, así como también, comunicar sus pensamientos e ideas que se convertirán en acciones.

Las habilidades sociales promueven en los adolescentes la interacción, realizando cambios comunicativos que faciliten la adquisición de aprendizajes, saberes y la construcción de su conocimiento. De esta manera, se aprovecha la interacción para obtener mejor desempeño como alumno y alcanzar mayores niveles de rendimiento académico. Las habilidades sociales facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual tiende a producir en el adolescente el disfrute de las situaciones de aprendizaje.

En la misma línea, las habilidades sociales facilitan la toma de decisiones acertadamente; trabajar en equipo dentro de clases, lo que implica aprender de las cualidades de los demás, valorar sus aportaciones que complementan el trabajo propio (formar un conocimiento compartido); saber ceder, animar al resto del grupo, sonreír, ser optimista, saber compartir proyectos en común, admitir distintas opiniones, saber que no siempre se tiene la razón.

Catret (2003) menciona que las habilidades sociales ayudan a los adolescentes en su integración social dentro de sus clases, así como para adaptarse a nuevas circunstancias como el cambio de grado, de escuela, de turno, de compañeros, de enseñanzas, de profesores; de lo contrario puede verse paralizado al no saber manejar esas nuevas situaciones.

Las habilidades sociales también implican saber obedecer y saber mandar; aconsejar y recibir consejos; dirigir y ser dirigido; saber corregir de forma sutil y aceptar los errores; aceptar críticas constructivas y hacer críticas constructivas .

Finalmente, las habilidades sociales implican:

- Analizar y comprender las relaciones.
- Una actitud positiva en la comunicación.
- Tener actitudes amistosas e interesadas con sus compañeros.
- Tener más actitud “pro-social” y armoniosa en grupo.
- Tener una mayor cooperación, ayuda y actitud de compartir.
- Tener una actitud más democrática en el trato con los otros

5) Expresión Emocional

Expresión emocional hace referencia a la capacidad del ser humano para expresar sus emociones, afectos y sentimientos ante las situaciones cotidianas.

Ahora bien, dentro del campo emocional no se puede considerar que las emociones sean malas o buenas. Es natural que todos los adolescentes lleguen a sentir y tener emociones negativas y positivas, eso no está mal, la importancia radica en saber equilibrarlas. Las emociones tanto positivas como negativas, proyectadas de manera equilibrada no producen efectos negativos, es más, tienden a mantener mayores efectos que favorecen el desarrollo personal, social, biológico, y en este caso, en el escolar.

Aguado (2006) señala que es fundamental que el adolescente reconozca sus emociones y una vez reconocidas, las proyecte en la medida adecuada de modo que proporcione mayores efectos positivos para él. Es correcto sentir cualquier sentimiento, pero no todas las formas de expresarlos lo son.

Por otra parte, los adolescentes no pueden dejar de sentir emociones positivas y negativas, porque forman parte de su integridad como seres humanos, pero un desequilibrio emocional o proyectar las emociones sin control, a pesar de ser positivas puede desfavorecer su desarrollo y su aprendizaje. El manifestar desbordadamente o exageradamente sus emociones ya sean positivas o negativas, causan efectos contraproducentes en su vida, viéndose también afectado su aprendizaje y su actuación escolar.

Las emociones negativas pueden llegar a ser un verdadero dolor de cabeza, pueden expresarse en forma de ira, mal genio, de modales bruscos, de tristeza, de agresividad, etc., sin embargo, se deben aceptar. En muchas ocasiones los alumnos tienden a reprimirlas, ocultarlas, sin poder hacer algo por eliminarlas. Para ello, lo más benéfico es expresarlas adecuadamente o cambiarlas disminuyendo los niveles de alteración. El adolescente debe tener claro que es mejor equilibrar las emociones que reprimirlas, ya que a la larga pueden producir efectos perjudiciales como una enfermedad.

Con respecto a lo anterior, Saz (2004) menciona que la expresión de las emociones no debe ser extremista ni desbordante, puesto que, es eso lo que ocasiona los problemas, el ser extremistas impide ser comprensivos y reflexivos en las actuaciones que se realizan.

6) Reconocimiento del Logro

El reconocimiento de logro se refiere a la capacidad del ser humano para reconocer los éxitos obtenidos a lo largo de su vida familiar, laboral, académica, personal y social (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002).

En el reconocimiento de logro se ven implicados dos aspectos: el primero es el reconocimiento, el cual tiene que ver con un estado de conciencia que permite darse cuenta de las cosas que se hacen para dotarles de un valor y un significado. El reconocimiento sirve para construirse una identidad estable y plena, en la que exista una autorrealización que implique autoconfianza, autorrespeto y autoestima.

El segundo aspecto es el logro, el cual hace referencia a los impulsos de sobresalir, en relación con un grupo, así como también, con una lucha por alcanzar el éxito deseado. Por tanto, el reconocer los logros, sirve como un monitor positivo para valorarse como persona, para reconocerse capaz de realizar las cosas, y esforzarse por alcanzar los objetivos y metas que se plantean.

Se tiende a reconocer lo que se realiza, en la medida en que se es capaz de valorar el esfuerzo empleado para ello. En este sentido, los adolescentes reconocen sus logros en función de aquello que les es importante y significativo. El reconocimiento de logro ayuda a que el adolescente perciba sus cualidades como valiosas en función de la obtención de objetivos considerados como relevantes. Así mismo se ve implicada la valoración social, pues a través de ésta, el adolescente atribuye valor a sus logros alcanzados, que se refieren al cumplimiento de objetivos, metas o proyectos.

Por otra parte, cuando no se reconocen los logros que se obtienen, se promueve una desvalorización en la forma de vida y en la propia persona, obstaculizando el bienestar y por ende, perjudicando el desarrollo de las diversas capacidades (cognitivas, sociales, afectivas-emocionales, motrices).

De esta manera, un adolescente cuando no es capaz de reconocer sus logros, tiende a generar actitudes de inseguridad, indiferencia, resignación, desvalorización y de manera particular, de desmotivación, lo cual impacta de manera directa sobre su rendimiento académico, puesto que no aprecia sus capacidades, cualidades y habilidades.

7) Autoestima

La autoestima hace referencia al amor, aprecio y valoración propia, la cual se acompaña de un juicio de valor, elaborado a partir de sentimientos, pensamientos, sensaciones y vivencias personales que han surgido en la propia vida (Cardenal, 1999).

Vernieri (2006) expresa que en la construcción de la autoestima, las relaciones sociales influyen de manera directa, puesto que los demás también emiten valoraciones hacia la propia persona. En este sentido, en el proceso de construcción, se ven involucradas dos valoraciones: la propia y la ajena, ambas son subjetivas, ya que pueden estar sesgadas y deformadas por prejuicios y estereotipos.

En el desarrollo de la autoestima se ven involucrados dos aspectos:

- Autoconocimiento: el cual tiene que ver con el propio conocimiento, con el reconocimiento de cualidades, fortalezas, debilidades, afectos, etc., que se poseen.
- Autoaceptación: la cual tiene que ver con una disposición a admitir las propias cualidades y características, y estar a gusto con ellas; es un estado, donde se está conforme con lo que se posee. El aceptarse no es sinónimo de resignación, puesto que debe asumirse un compromiso por desarrollar las posibilidades, es decir, trabajar con consigo mismo para desarrollar habilidades que equilibren los efectos de las debilidades o defectos (Gil, 1997). Así, el adolescente al conocerse y aceptarse, puede llegar a valorarse, a quererse.

Cardenal (1999), Vernieri (2006) y Gil (1997) manifiestan que un adolescente con una adecuada autoestima puede presentar las siguientes características:

- Trabajan con respeto y solidaridad.
- Establecen relaciones positivas y enriquecedoras.
- Responden positivamente a las exigencias escolares.

- Son creativos, autónomos y responsables.
- Afrontan de manera asertiva los peligros.
- No dependen de sustancias y personas para sentir bienestar.
- Tienden a tener obtener un buen rendimiento escolar.
- Aprenden con facilidad.
- Afrontan los retos con entusiasmo y sienten orgullo de sus logros.
- Demuestran con amplitud sus emociones y sentimientos.

Mientras que los adolescentes con una inadecuada autoestima pueden presentar las siguientes características:

- Son presa fácil de la angustia y la ansiedad.
- Obtienen bajo rendimiento académico.
- Padecen enfermedades psicosomáticas.
- Tienen inseguridad para actuar.
- Tienden a buscar bienestar a través de uso y abuso del alcohol.
- Presentan conductas autodestructivas (intentos de suicidio, etc.).
- Presentan trastornos de la conducta alimentaria.
- Presentan miedo al futuro.

Por otra parte, Coopersmith (1967, citado por Cardenal, 1999), refiere que la autoestima se asocia de manera positiva con el CI, con el rendimiento académico y la ejecución cognitiva.

Por lo anterior, se puede considerar a la autoestima como una variable que predice mejor los futuros logros y éxitos escolares, que las medidas de aptitud o el CI, así mismo, la autoestima funge como un medio motivacional que determina el aprendizaje y el rendimiento académico.

8) Nobleza

La nobleza hace referencia a la capacidad para actuar de manera altruista, sin interés por dominar el comportamiento de los otros (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002).

Por su parte, Anello y Hernández (1996) refieren que la nobleza es una cualidad espiritual procedente de la naturaleza superior del ser humano, es una característica inherente que posee toda persona. Sin embargo, su manifestación es gradual, ya que cada ser humano elige en su actuar la forma de expresarla consigo mismo y con los demás.

La forma en que se manifiesta la nobleza será el resultado de procesos de aprendizaje y transformación, influida por el contexto (familiar, social, escolar, etc.) en que se desenvuelva la persona.

En este sentido, un adolescente puede dejarse llevar por su naturaleza inferior, es decir, por sus instintos. Sin embargo, puede optar por guiar sus acciones por medio de los principios espirituales tales como la nobleza.

El adolescente que actúa con nobleza tiende a desarrollar formas más apropiadas y saludables de relacionarse con los demás puesto que se trabaja para un bien común, no se busca un beneficio propio, sino al contrario, se busca beneficiar a los demás, mostrando sensibilidad, interés y actitudes humanitarias. Así mismo, la nobleza permite que el adolescente pueda conocerse mejor (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002).

Ahora bien, con la práctica de los componentes de la inteligencia emocional, el adolescente poco a poco se percatará de que sus emociones al ser exteriorizadas de manera adecuada y equilibrada, pueden ser de gran ayuda para mejorar su rendimiento académico, facilitándole la adquisición de los aprendizajes y la construcción de los conocimientos.

Cuando el adolescente vive y se desarrolla en un ambiente, en el cual se practican los componentes que promueve la inteligencia emocional, se adquiere la sensación de sentirse

valorado, aceptado; capaz de aprender a crear; a adquirir, transformar y construir conocimientos; se da cuenta, de que es el protagonista de su propio conocimiento, de que él influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que lo que adquiere dentro del salón de clases es importante y significativo para su vida, para alcanzar éxitos futuros, para ser mejor persona, para triunfar en la vida.

Fomentar los componentes de la inteligencia emocional dentro de los contextos escolares y sobre todo en la impartición de los contenidos en clase, contribuye de manera positiva en el bienestar social, psicológico y cognitivo de los alumnos.

Para finalizar, se puede concluir que los componentes de la inteligencia emocional resultan esenciales para la formación académica de los adolescentes, así como también, para que ellos adquieran el compromiso y la responsabilidad que implica toda acción pedagógica escolar, y con ello, favorecer el rendimiento académico.

Así mismo, los componentes de la inteligencia emocional propuestos por Cortés, Barragán y Vázquez (2002), tienden a favorecer el desarrollo personal y académico de los adolescentes; así como a facilitar la adquisición de los saberes, la construcción de su propio conocimiento y en buena medida, a tener y desarrollar un buen papel como alumno; pero lo más importante, es que le permitirá al adolescente sentirse a gusto en la escuela, aprenderá por interés, disfrutando de cada aprendizaje y enseñanza que se produzcan en clases.

CAPÍTULO III. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1 El Rendimiento Académico

El estudio del rendimiento académico ha sido una preocupación constante en el campo de la investigación educativa. Actualmente, las investigaciones han puesto mayor énfasis en encontrar las conexiones causales entre el rendimiento académico y variables que puedan ser objeto de intervenciones programáticas escolares.

En este sentido, el rendimiento académico es un fenómeno educativo que involucra diversos factores, por lo que su abordaje es muy complejo, al igual que su medición. El rendimiento académico se considera como una de las dimensiones más relevantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que a través de él, se comprueban en cierta medida los logros alcanzados de aprendizaje a partir de los objetivos que marcan los diversos planes y programas oficiales de estudio. El rendimiento académico es considerado como uno de los principales indicadores de la calidad educativa (Solís, 2009).

Al tratar de conceptualizar al rendimiento académico surgen diversas formas, visto que cada definición se enmarca de acuerdo a la postura teórica desde la que se aborda, por tanto, es considerado como un fenómeno multifactorial.

Jiménez (2000, citado por Edel, 2003) define al rendimiento académico como *“el nivel de conocimientos alcanzados en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”* (p.2).

A partir de lo anterior, el rendimiento académico funge como un indicador que permite determinar hasta qué nivel, los diversos objetivos escolares fueron alcanzados. No obstante, el rendimiento académico no sólo tiene la función de comprobar los logros alcanzados, si no también, debe fungir como un medio por el cual se pueden identificar los principales obstáculos que limitan el alcance de los objetivos planteados.

Para Edel (2003) el rendimiento académico es un constructo que incluye aspectos cuantitativos y cualitativos, resultantes de los niveles logrados durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, que incluyen: las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los valores. Desde este enfoque, se concibe la necesidad de considerar las evaluaciones cualitativas y cuantitativas con el mismo énfasis de importancia.

Por su parte, Chadwick (1979, citado por Reyes, 2003) define el rendimiento académico como:

“la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.”

Conviene destacar, el aporte realizado por García y Palacios (1991) quienes realizan un análisis sobre las diversas concepciones sobre el rendimiento académico y concluyen que éste posee varias características, las cuales son:

- El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, lo cual implica una relación estrecha entre la capacidad y el esfuerzo del alumno.
- El rendimiento en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.
- El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.

Ahora bien, es pertinente mencionar que el rendimiento académico, no es sinónimo de aprovechamiento académico, y que en el ámbito educativo muchas veces se confunde. Los dos constructos tienen la función de servir como indicadores del nivel de conocimientos adquiridos en la escuela. Sin embargo, el rendimiento académico es más una medida producida por el promedio del estudiante, mientras que el aprovechamiento académico depende de toda la historia académica del estudiante y está ligado al nivel de conocimientos

habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Reyes, 2003).

Siendo así, existe la posibilidad de que un alumno no haya adquirido el conocimiento o desarrollado las habilidades cognitivas planteadas por los planes de estudio, y que sin embargo, logre aprobar, es decir, que se obtenga un bajo aprovechamiento y un aceptable e incluso en algunos casos un alto rendimiento académico.

Por su complejidad, el rendimiento académico ha sido considerado a partir de las calificaciones promedio del estudiante, estas calificaciones son usadas como indicadores del rendimiento académico, dado que de manera operativa son el mejor recurso. Ciertamente, las calificaciones son un medio fácil de obtener, calcular y de utilizar, no obstante, tienden a limitar la explicación del rendimiento académico (Martínez, 2010).

En virtud de lo anterior, dentro de los inconvenientes que se presentan al tomar las calificaciones como indicadores del rendimiento académico, están los siguientes: tomar las calificaciones como indicador de los resultados de la enseñanza, limitan la explicación de los logros académicos de los estudiantes; y las pruebas administradas para valorar el nivel de preparación de los escolares, tienden a presentar problemas de validez y objetividad, lo cual produce efectos tanto positivos como negativos en la evaluación educativa.

Al respecto, Montero, Villalobos y Valverde (2007) refieren que la medición del rendimiento académico es muy compleja, dado que no existen criterios de evaluación estandarizados, dicha medición se ve alterada por las normas de evaluación que se ejercen en las instituciones, así como también por las implementadas por cada profesor, lo cual origina que los criterios de evaluación sean un tanto subjetivos.

Sin embargo, a pesar de las críticas realizadas por el uso de las calificaciones como indicadores del rendimiento académico, estas constituyen el criterio más utilizado en el campo de la investigación educativa.

Conviene señalar que las calificaciones son una clasificación de los rendimientos del alumno, retomando el desarrollo y aplicación de las diversas habilidades (cognitivas, afectivas, conductuales, sociales). Dichas calificaciones, se designan con símbolos numéricos, los cuales se encuentran establecidos a través de determinados criterios de evaluación.

Las calificaciones expresan de manera numérica el proceso de evaluación de los aprendizajes adquiridos, las cuales indican a su vez, la acreditación o no acreditación legal en el ámbito institucional (SEP, 2009).

Por lo expuesto anteriormente, se puede concluir que el rendimiento académico se define como el indicador del nivel de conocimientos adquiridos por el estudiante, el cual es reconocido por el sistema educativo y se expresa por medio del promedio de calificaciones asignadas por los profesores, en el lapso de un determinado período escolar. La calificación se retoma, como medida del rendimiento académico, dado que ésta funge como indicador del nivel de logro de los aprendizajes alcanzados.

3.2 Variables Implicadas en el Rendimiento Académico.

El rendimiento académico es considerado un fenómeno multidimensional, al que se le atribuyen numerosas causas para su explicación. Las variables que se vinculan con el rendimiento académico tienden a variar de acuerdo al contexto en el que éste se presente.

De acuerdo a lo anterior, existe un extenso número de estudios en donde se establecen clasificaciones de las variables relacionadas al rendimiento académico con la finalidad de facilitar su análisis, comprensión y explicación.

Montero, Villalobos y Valverde (2007), en su trabajo de investigación establecen una clasificación de los factores que influyen en el rendimiento académico, éstos son:

- Institucionales. Los cuales se definen como las características estructurales y funcionales de las instituciones; entre las variables que se incluyen se encuentran: los horarios de las clases, el tamaño de los grupos, el ambiente institucional, etc.
- Pedagógicos. Se definen como los medios de enseñanza, entre las variables se incluyen: los planes y programas de estudio, organización escolar, métodos de enseñanza y aprendizaje, métodos de evaluación, materiales didácticos, etc.
- Psicosociales. Donde se incluyen variables tales como: los rasgos de personalidad, la motivación, la ansiedad, la autoestima en contextos académicos, el autoconcepto, las aptitudes intelectuales.
- Sociodemográficos. Donde se incluyen variables tales como: el sexo, el nivel económico del grupo familiar, el tipo de colegio donde se estudia, el nivel educativo de los padres y madres de la familia, la cultura, etc.

Por su parte, los investigadores Velez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) realizaron un metaanálisis de las investigaciones llevadas a cabo en Latinoamérica sobre “Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria”, a través del cual clasificaron a los factores como:

- Alterables. Donde se engloban variables que pueden estar sujetas a intervenciones de políticas educativas, tales como lo son: características propias de la escuela, materiales educativos, características propias del profesor, las prácticas pedagógicas, las actividades administrativas, la experiencia propia de los estudiantes y la salud.
- No alterables. Donde se engloban variables que no pueden ser modificables por el sistema educativo, tales como: la estructura socioeconómica.

Los resultados más sobresalientes del metaanálisis indican:

- El acceso a libros de texto y otros materiales didácticos son importantes para aumentar el rendimiento académico.
- La provisión de infraestructura básica, como: la electricidad, el agua y el mobiliario, se encuentra relacionada con el rendimiento académico.

- La experiencia de los profesores, así como el conocimiento que se tenga de la materia impartida, se encuentra relacionada positivamente con el rendimiento académico.
- El período escolar y la cobertura del currículo están asociados positivamente con el rendimiento académico, mientras que el ausentismo de los profesores está relacionado negativamente.
- Las actitudes de los estudiantes hacia los estudios son importantes para incrementar el rendimiento académico.
- La distancia entre el lugar de residencia y la escuela está asociada con el rendimiento, entre menor sea la distancia mayor será el rendimiento académico.
- El tamaño de la escuela está relacionado positivamente con el rendimiento académico.
- La práctica de tareas en casa que incluya la participación de los padres, está relacionada con el rendimiento académico.
- La estructura socioeconómica de las familias de los alumnos se relaciona de manera importante con el rendimiento académico.

De acuerdo a esta investigación, existe una gran cantidad de factores que incluyen a su vez una gran cantidad de variables, que inciden tanto de manera directa como indirecta en el rendimiento académico de los alumnos.

Ahora bien, autores como Beguet, Cortada, Castro y Renault (2001) en su trabajo de investigación sobre “Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía”, refieren que los factores involucrados en el rendimiento académico son de tres tipos: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los afectivos.

A partir de los trabajos citados y otras investigaciones, se abordará de manera breve las variables que de manera tradicional, se han relacionado con el rendimiento académico. En la presente investigación se clasifica a las variables asociadas con el rendimiento académico en internas o endógenas y externas o exógenas (Solís, 2009).

3.2.1 Variables Externas

Las variables externas o exógenas son aquellas que por su naturaleza, no pueden ser alterables de manera directa e intencionada por el sistema educativo y los centros escolares (Velez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994).

Tal como lo mencionan Montero, Villalobos y Valverde (2007) dichas variables son importantes para explicar de manera científica el fenómeno educativo, no obstante, las intervenciones que se pueden implementar ante las sugerencias y recomendaciones suelen ser poco aplicables, dado que para su ejecución es necesario el proceder de otras instancias como: las políticas, económicas, sociales, culturales, etc.

Dentro de las variables externas más estudiadas, se encuentran las referidas al ámbito familiar.

Al respecto, Tonconi (2010) en su trabajo de investigación reporta que los factores de índole familiar, tales como: el tamaño de la familia y el nivel educativo de los padres, influyen de manera significativa en el rendimiento académico. Esta última variable, se relacionó con el rendimiento académico en el trabajo de investigación de Ruiz (2011).

Aunado a lo anterior, Iglesias y Vera (2010) establecen que variables de índole familiar, como el número de hermanos, influye de manera significativa en el rendimiento académico, sobre todo, cuando la cantidad es elevada (más de dos hermanos), dado que esta situación contribuye a la existencia de mayores posibilidades de carencias y restricciones para los alumnos en cuanto a su educación escolarizada.

De acuerdo con Castro, González y Vacío (2008) mencionan en los resultados de su investigación sobre “Factores familiares que se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes de preparatoria”, que el ingreso de las familias influye de manera significativa en el rendimiento académico de sus hijos.

En relación a las variables familiares y el rendimiento académico, Torr3s y Rodr3guez (2006) se1alan que el contexto familiar se relaciona de manera significativa con el rendimiento acad3mico.

3.2.2 Variables Internas

Las variables internas o end3genas involucran caracter3sticas propias del alumno, las cuales en cierta medida pueden ser modificables de manera intencionada y directa por el sistema educativo y los centros escolares (Velez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994).

Algunas de las variables internas relacionadas con el rendimiento acad3mico son:

A) Aptitudes Intelectuales

La inteligencia ha sido uno de los aspectos m3s estudiados, sin lugar a dudas, 3ste constructo se encuentra vinculado de manera muy directa con los procesos de aprendizaje, dado que las tareas y actividades acad3micas activan una gran cantidad de procesos cognitivos.

As3, Almeida, Guisande, Primi y Lemos (2008) destacan que el factor G (factor general de inteligencia), as3 como los factores espec3ficos correlacionan positivamente de manera moderada con el rendimiento acad3mico. En esta misma l3nea, Mi1ano y Castej3n (2008), Mi1ano (2009) y Rep3raz, Tour3n y Villanueva (1990) corroboran que la inteligencia y las aptitudes intelectuales se correlacionan de manera positiva con el rendimiento acad3mico.

A partir de lo anterior, se corrobora que las aptitudes intelectuales contribuyen en el rendimiento acad3mico. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de estudios en los que se encuentra una relaci3n positiva entre las aptitudes intelectuales y el rendimiento acad3mico, los resultados tan s3lo logran explicar un 20% de la varianza, depositando un alto porcentaje a variables de 3ndole no cognitivas (Goleman, 1996; Chavanne, 1997).

B) Autoconcepto

El autoconcepto se define como la manera en que se percibe a sí mismo cada individuo, engloba a su vez, creencias que la persona tiene sobre sí misma.

El autoconcepto ha sido una variable muy investigada a partir de su implicación dentro de los factores motivacionales y los niveles de logro referentes al área escolar (Miñano y Castejón, 2008). Sin embargo, no existe una relación clara y específica entre el rendimiento académico y el autoconcepto general donde se puedan establecer relaciones de causalidad, es decir, que a mayor autoconcepto general mayor rendimiento académico y viceversa.

Ahora bien, autores como Miñano (2009) y Peralta y Sánchez (2003) concuerdan, a través de sus investigaciones que el autoconcepto académico correlaciona positivamente de manera significativa con el rendimiento académico.

A partir de lo anterior, se puede concluir que el autoconcepto sólo se correlaciona de manera significativa, cuando éste se aborda desde áreas específicas, es decir, cuando no se contempla un autoconcepto general, sino que se retoma aspectos más específicos, como lo es desde un autoconcepto académico, y de éste, en áreas específicas de conocimiento.

C) Autoestima

La autoestima se define como la idea que se tiene de la propia valía como persona. Dicha variable se ha vinculado con el rendimiento académico.

En el contexto mexicano, Caso y Hernández (2007) en su trabajo de investigación “Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos”, determinan que la autoestima tiende a influir en el rendimiento académico de manera significativa. En la misma línea, autores como Iglesias y Vera (2010) y Palacio, Martínez, Luz y Tirado (2006) encuentran que la autoestima correlaciona de manera positiva con el rendimiento académico.

D) Motivación

La motivación se define como la capacidad para enviar energía en una dirección específica y con un propósito específico. La motivación se relaciona de manera muy estrecha con aspectos cognitivos y de aprendizaje, tales como: la atención, la concentración, la memoria, etc. Por lo cual, la motivación es una variable a la que se le relaciona con el rendimiento académico (García y Doménech, 1997).

En relación a las variables motivación y rendimiento académico, García y Doménech (1997) a través de su artículo “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”, ponen de manifiesto la relación existente entre la motivación y el rendimiento académico. Autores como Edel (2003) y Rodríguez (2009) comparten esa postura, sobre la existencia de una relación entre dichas variables.

E) Personalidad

La personalidad se define como el conjunto de características propias de cada individuo, donde se unen dos componentes: carácter y temperamento (Millon y Davis, 2001).

Repáraz, Villanueva y Tourón (1990), así como Reyes (2003) reportan en sus investigaciones la existencia de una relación positiva moderada entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico.

F) Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional provee los recursos necesarios para reconocer las emociones, y de esa manera, estabilizarlas y equilibrarlas para beneficiar el rendimiento académico y personal.

La inteligencia emocional produce cambios en la forma de pensar, sentir y actuar, brindando la oportunidad de utilizar a las emociones para desarrollar actitudes en beneficio del rendimiento académico.

Pérez y Castejón (2006) y Bartel (2006) destacan que la inteligencia emocional está conformada por varios factores, los cuales permiten que el alumno reconozca sus propias emociones y sentimientos, y los de sus demás compañeros; le permite expresar de manera equilibrada sus emociones, le ayuda a saber automotivarse, de ser empático y de relacionarse adecuadamente con sus compañeros de clases, lo que favorece el rendimiento académico.

La inteligencia emocional afecta los aprendizajes de los alumnos, lo cual contribuye decisivamente sobre la calidad y calidez en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, promueve en el alumno la iniciativa y el interés por adquirir nuevos aprendizajes, así como también, facilita la adquisición de buenos hábitos de estudio y ganas de aprender (Royo, 1998).

La inteligencia emocional permite que los adolescentes cambien esquemas mentales emocionales negativos en positivos, para mejorar su rendimiento académico. Pérez y Castejón (2006) señalan que el alumno al poner en práctica la inteligencia emocional, promueve el desarrollo de sus competencias emocionales y sociales, lo que facilita su adaptación a los contextos escolares y produce efectos favorables en su rendimiento académico.

La inteligencia emocional favorece en el alumno la adquisición de las capacidades básicas para desarrollar adecuadamente las actividades escolares y poder obtener mayores éxitos en su vida. Las capacidades básicas contemplan la lectura, la escritura, las matemáticas, el hablar, el escuchar; el desarrollo del pensamiento: pensamiento creativo, la toma de decisiones para resolver problemas, la asimilación y comprensión de aprendizajes, la capacidad para aprender y razonar; y las cualidades personales, tales como: la autoresponsabilidad, la autoestima, la sociabilidad, la autodirección, la integridad.

Por su parte, Jiménez y López-Zafra (2009) señalan que las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y académica de los alumnos. Con ello, se produce en el ámbito académico un mayor rendimiento. Asimismo, posibilitan establecer relaciones sociales adecuadas entre los adolescentes y con sus profesores, dichas conductas sociales tienden a favorecer el rendimiento académico de los estudiantes.

Conviene señalar que existe una gran cantidad de investigaciones que relacionan al rendimiento académico con otras variables, como: las estrategias de aprendizaje, los hábitos de estudio, las relaciones de amistad, la cohesión familiar, los rendimientos académicos previos, las expectativas de los padres, profesores y alumnos ante la escuela, las orientaciones a meta, etc. Sin embargo, para los fines de la presente investigación, no se considera pertinente abordar cada uno de ellos.

La revisión realizada sobre algunas variables que se relacionan con el rendimiento académico en este capítulo se presentan de manera superficial, dado que el interés del presente trabajo de investigación se enfoca en la variable inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico. Por tanto, en el siguiente capítulo se presentan trabajos de investigación enfocados a ello.

CAPÍTULO IV. INVESTIGACIONES ACERCA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Hoy en día, surge la necesidad de investigar factores de índole no cognitiva que permitan analizar, describir, explicar y predecir el fenómeno educativo llamado “Rendimiento Académico”. Siendo así, el aspecto emocional se ha visto inmerso en todo acto educativo, de manera particular, dentro del ámbito escolar.

Al ser seres emocionales, y sobre todo, con el auge de la inteligencia emocional, surge la necesidad de investigar de manera detallada, cual es la relación que existe entre ésta y el rendimiento académico.

En virtud de lo anterior, varios autores tanto extranjeros como nacionales han realizado investigaciones empíricas en las cuales se han enfocado de manera particular, en el estudio sobre la inteligencia emocional y rendimiento académico, de manera específica han tratado de determinar cual es la relación existente entre estas variables. En este sentido, se presentan algunas de estas investigaciones.

4.1 Investigaciones Extranjeras

Entre los países que han realizado mayores investigaciones enfocadas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, está España, sin embargo, cada vez más, ha surgido el interés de otros países como lo son: Estados Unidos, Chile, Canadá, etc.

Pérez y Castejón (2007) realizaron un trabajo de investigación sobre “La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios”, su objetivo principal fue analizar la relación entre la inteligencia psicométrica tradicional (definida por el CI), la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Los participantes para la muestra del estudio la integraron: 102 alumnos universitarios de la escuela Politécnica Superior de Alcoy, dependiente de la Universidad Politécnica de

Valencia (España), y 148 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. La muestra total fue de 250 participantes.

Para la obtención de los datos sobre la variable inteligencia emocional se utilizaron:

- Escala de autoinforme Trait Meta Mood Scale-24 (adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira). La escala evalúa 3 factores: atención a los sentimientos, claridad a los sentimientos y regulación o reparación emocional.
- Escala Self Report Inventory de Schutte (SRI), traducida al castellano por Chico (1999). La escala esta compuesta por 33 ítems, los cuales hacen referencia a la valoración y expresión de las emociones, regulación de las emociones y utilización de las emociones.

Los dos instrumentos empleados, están diseñados, a partir del modelo desarrollado por Salovey y Mayer que concibe a la inteligencia emocional como habilidad.

El instrumento empleado para evaluar la inteligencia psicométrica tradicional fue la Escala 3 del Test del Factor “G” (inteligencia general) de Cattell y Cattell, del cual se obtiene el CI de los participantes.

Para medir el rendimiento académico de los participantes, se tomó como indicador la calificación (promedio).

El diseño empleado en el estudio fue de tipo correlacional y predictivo, donde se relacionaron las variables y se pretendió predecir el rendimiento académico a partir de la inteligencia psicométrica tradicional (definida por el CI) y la inteligencia emocional.

Para el análisis de los datos se empleó el Coeficiente de correlación lineal – r – de Pearson, junto con el análisis de regresión. Los resultados del análisis estadístico de las variables fueron:

- No existe relación entre el CI y los factores implicados en la inteligencia emocional, lo cual indica que los dos tipos de inteligencia son independientes una de la otra.
- Existen correlaciones significativas entre algunos de los factores que componen los dos instrumentos que evalúan la inteligencia emocional, dado que la elaboración de los dos instrumentos se basan en el modelo de habilidades emocionales.
- No existe relación significativa entre la variable inteligencia psicométrica tradicional (definida por el CI) con el rendimiento académico. Dicho resultado puede deberse, a que en cierto nivel educativo pueden verse implicadas variables de tipo personal no cognitivas.
- Existen relaciones significativas entre varios de los factores de la inteligencia emocional de los dos instrumentos empleados y el rendimiento académico, estos factores son: atención emocional ($r = -.20^*$), claridad de sentimientos ($r = .16^*$), reparación emocional ($r = .17^*$), y regulación emocional ($r = .23^{**}$)

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que los aspectos de orden socioemocional se encuentran estrechamente relacionados con los logros académicos en los estudiantes universitarios. Por tanto, se sugiere la incorporación de las competencias socioemocionales al currículum universitario, ya sea de manera directa o indirecta.

Por su parte, Schutte et al. (1998, citados por Extremera y Fernández-Berrocal, 2001), realizaron un estudio longitudinal cuya finalidad en primera instancia fue examinar la validez de predicción de una escala diseñada por ellos (Self report Emotional Intelligence Scale –SEI) para medir la inteligencia emocional y en segunda instancia, era conocer en que medida la inteligencia emocional podía predecir el éxito escolar (rendimiento académico).

Los investigadores emplearon la escala SEI como instrumento para evaluar la inteligencia emocional en una muestra total de 64 estudiantes de la universidad. Para evaluar el rendimiento académico se utilizaron los promedios obtenidos en los semestres.

Los resultados obtenidos a partir de la correlación estadística entre las dos variables, fue positiva significativa, es decir, que a partir de las puntuaciones obtenidas de la escala para

evaluar la inteligencia emocional se podía predecir el éxito escolar. En este sentido, los alumnos con altos niveles de inteligencia emocional tienden a obtener mayor rendimiento académico (altas calificaciones).

Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004, citado por Fraustro, Velásquez y Aguilar, sf), en su trabajo de investigación referente a la inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico, brinda información donde se muestra que los factores de la variable inteligencia emocional, tales como: intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad, correlacionan de manera positiva significativa con la variable rendimiento académico, así como también predice el éxito académico.

Para evaluar a la variable inteligencia emocional se empleó la escala de autoinforme EQ-i de Bar-On, la cual esta diseñada a partir de un modelo mixto (considera habilidades emocionales, así como rasgos de personalidad).

Por otro lado, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) en su estudio de tipo correlacional sobre “Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria”, se plantearon tres objetivos. De esos tres objetivos sólo se abordará el que interesa para este trabajo de investigación: cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y un indicador objetivo de adaptación escolar, dicho indicador fue el rendimiento académico.

La muestra contó con 382 participantes de secundaria y de los programas de garantía social (PGS) del IES de Mar de Cádiz (España).

Los instrumentos empleados fueron:

- Mayer Salovey Caruso Emotinal Intelligence Test (MSCEIT V2.0), el cual está diseñado según el modelo basado en habilidades emocionales, y está compuesto por 141 ítems, correspondientes a cuatro factores, éstos son: percibir emociones de manera

eficaz, usar emociones para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y manejar emociones.

- Cuestionario de Inteligencia Emocional como rasgo para escolares CIE, el cual está diseñado a partir de los modelos de inteligencia emocional como rasgo. Está compuesto por 56 ítems que evalúan 4 componentes, los cuales son: autoconocimiento-bienestar psicológico (A-BP), autorregulación, autoeficacia emocional y empatía.

Para evaluar la variable rendimiento académico (variable objetiva de adaptación escolar), se emplearon los promedios de cada una de las asignaturas cursadas por los participantes.

Los datos obtenidos a partir del análisis correlacional de las variables en cuestión fueron:

- El rendimiento académico (variable objetiva de adaptación escolar), se relaciona positiva y significativamente con todas las medidas del MSCEIT: usar emociones ($r = 0.471$), comprender emociones ($r = 0.528$), manejar emociones ($r = 0.535$) y la puntuación total del MSCEIT ($r = 0.507$), a excepción del componente percepción de emociones ($r = 0.111$).
- El rendimiento académico (variable objetiva de adaptación escolar) obtuvo correlaciones muy bajas tanto negativas como positivas en la mayoría de los factores del CIE, estos fueron: A-BP ($r = 0.026$), autorregulación ($r = -0.042$), empatía ($r = -0.004$), puntuación total del CIE ($r = 0.061$), a excepción del componente de autoeficacia, quien obtuvo una correlación positiva significativa ($r = 0.163$).

Al realizar el análisis de la regresión entre las medidas totales del MSCEIT y del CIE con el rendimiento académico, se obtuvieron los siguientes resultados:

- El MSCEIT (como habilidad) explica un 24% de la varianza sobre el rendimiento académico.

- El CIE (como rasgo de personalidad) explica un 8.41% de la varianza sobre el rendimiento académico.

Por los resultados obtenidos se concluye que:

- La inteligencia emocional evaluada desde un modelo de habilidad, correlaciona de manera positiva y explica a la vez, el ajuste socioescolar del alumnado, especialmente, sobre el rendimiento académico.
- Los estudiantes que poseen mayores niveles de inteligencia emocional, cuando ésta es evaluada a partir de un modelo de habilidades, tienen mejor rendimiento académico.

Finalmente, los autores consideran necesario identificar, analizar y explicar los procesos cognitivos, tales como: la atención, memoria, concentración, etc., que se encuentran implicados en la inteligencia emocional y cómo estos se relacionan.

Pérez y Castejón (2006) realizaron un trabajo de investigación, donde uno de sus principales objetivos fue analizar las relaciones entre el CI, la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Para lo cual, se desarrollo un estudio de tipo correlacional, empleando el coeficiente de correlación lineal – r – de Pearson.

Para el estudio, se empleo una muestra total de 250 estudiantes universitarios.

Para evaluar la variable inteligencia emocional, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Escala de autoinforme Trait Meta Mood Scale -24, adaptada al castellano. La escala está compuesta por 24 ítems, los cuales evalúan tres factores: atención, claridad y regulación o reparación emocional.
- Escala SRI- Self Report Inventory de Schutte. La escala está compuesta por 33 ítems, los cuales evalúan tres factores, estos son: valoración y expresión de las emociones, regulación de las emociones y la utilización de las emociones.

Los dos instrumentos están diseñados considerando a la inteligencia emocional como habilidad.

Para evaluar al coeficiente intelectual (CI), se empleo una adaptación de la Escala 3 del Test del Factor “G” (inteligencia general) de Cattell y Cattell.

Para evaluar el rendimiento académico, se emplearon tres indicadores globales, los cuales fueron: el número de asignaturas en las que se matricula el estudiantes, el número de asignaturas aprobadas en el primer cuatrimestre y la nota media obtenida en esa primera evaluación (calificación promedio).

Los resultados que se tomarán en cuenta de la investigación citada, sólo serán aquellos que por interés del presente trabajo de investigación se considera oportunos. En este caso, se retomarán aquellos donde se ve involucrada la relación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico (contemplando los tres indicadores globales).

Los resultados fueron los siguientes:

- El indicador asignaturas aprobadas de la variable rendimiento académico, correlaciona de manera positiva con el factor reparación emocional del TMMS-24 ($r = 0.21^{**}$), factor regulación ($r = 0.15^*$), factor uso de emociones ($r = 0.16^*$) de la escala de Schutte, así como su total ($r = 0.16^*$) de la misma.
- El indicador nota media obtenida de las asignaturas (promedio) de la variable rendimiento académico, correlaciona de manera significativa negativa con el factor atención emocional del TMMS-24 ($r = -0.20^*$), y de manera significativa pero positiva con los factores: claridad de sentimientos ($r = 0.16^*$), reparación emocional ($r = 0.17^*$) del TMMS-24; y, regulación emocional ($r = 0.23^{**}$) de la prueba de Schutte, así como el total de la escala ($r = 0.15^{**}$).
- El indicador número de asignaturas en el que se matricula el estudiante, de la variable rendimiento académico, muestra una casi inexistente correlación con la variable inteligencia emocional.

Por tanto, los resultados anteriormente citados, evidencian la existencia de una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Se pone de manifiesto la relación existente entre los aspectos de índole emocional con el logro académico.

A partir de los resultados obtenidos, los autores sugieren la necesidad de desarrollar de manera intencionada y explícita, las competencias socioemocionales en el currículo de la enseñanza superior.

Por su parte, Lam y Kirby (2002, citado por Otero, et al., 2009) en su estudio, exploraron el impacto de la inteligencia general y emocional sobre el desempeño individual de universitarios estadounidenses. De los resultados obtenidos se concluye que los estudiantes que tienen más inteligencia emocional son aquellos que tienen las mejores calificaciones en las diversas asignaturas, debido a su mejor capacidad para regular sus emociones.

Chong, Elias, Mahyuddin y Uli (2004, citado por Otero et al., 2009) realizaron un estudio, donde su principal objetivo fue analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el desarrollo académico en estudiantes. El estudio se realizó en Malasia. Los resultados obtenidos evidenciaron que los alumnos con mayor éxito académico poseen mejores niveles de inteligencia emocional, sobresaliendo del resto por tener una mayor regulación de estados negativos, como: la ansiedad, la ira y la frustración en las actividades escolares.

Vela (2004, citado por Pérez y Castejón, 2007) en su trabajo de investigación, reporta en sus resultados una relación significativa entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos estadounidenses, a su vez, la inteligencia emocional contribuyó a predecir el rendimiento académico en mayor medida que un test estandarizado de logro académico, empleado para la admisión de estudiantes.

Al respecto, Van der Zee, Thijes y Schakel (2002, citado por Pérez y Castejón, 2007), en su estudio realizado en estudiantes universitarios holandeses, al relacionar los factores de la variable inteligencia emocional con el rendimiento académico, obtienen relaciones

significativas. En este estudio, la inteligencia emocional explica en mayor nivel al rendimiento académico que la inteligencia psicométrica tradicional, definida por el CI y la personalidad.

Martínez (2010) realizó un estudio de tipo correlacional, donde su principal objetivo fue determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional auto percibida y el rendimiento académico, en el contexto universitario del espacio europeo de educación superior (EEES).

La hipótesis del estudio, partió de la existencia de una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en universitarios. La muestra utilizada para el estudio estuvo compuesta por 287 estudiantes, cuyas edades se encuentran en un rango de 19 a 21 años. El 30% de la muestra correspondían al género masculino y el restante al género femenino.

Los instrumentos empleados para medir la variable inteligencia emocional fueron:

- Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), dicha escala está diseñada bajo el modelo de habilidades propuesto por Mayer y Salovey.
- Escala TIE-76 (Test de Inteligencia Emocional de 76 ítems), diseñada a partir del modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer. El contenido de los ítems se presentan en forma de competencia.
- Escala TIE-34 (Test de Inteligencia Emocional de 34 ítems), elaborada a partir del contenido de la escala TMMS-24. El contenido de los ítems de la escala se presentan en forma de competencia.

Las tres escalas parten de un mismo modelo (concibe a la inteligencia emocional como habilidad), son escalas de tipo likert, con 5 probables respuestas, que van de 1 a 5, que van desde un total desacuerdo, hasta un total acuerdo

Para medir el rendimiento académico, se tomaron como indicadores de medida las calificaciones promedio de las diferentes asignaturas obtenidas por cada participante.

Algunos de los resultados con respecto a la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, obtenido a partir de los tres instrumentos que miden la inteligencia emocional fueron:

- La dimensión atención pertenecientes a las escalas TMMS-24 y TIE-76 correlacionan negativamente con el rendimiento académico (-0.26 y -0.27).
- La dimensión conocimiento perteneciente a la escala TIE-76 y su equivalente claridad, de la escala TIE-34, correlacionaron de manera significativa negativa (-0.23 y -0.23) con el rendimiento académico.
- La dimensión facilitación pertenecientes a las escalas TIE-76 y TIE-34, no correlacionaron con el rendimiento académico.
- La dimensión regulación perteneciente a la escala TIE-34, correlaciona de manera significativa negativa con el rendimiento académico (-0.23).

A partir de los resultados hallados en la investigación se concluye que las dimensiones pertenecientes a las tres escalas correlacionan negativamente con el rendimiento académico, en algunos casos, las dimensiones obtuvieron una correlación más significativa que en otras, lo cual se puede interpretar como: a mayor nivel de inteligencia emocional (auto-percibida), menor es el rendimiento académico de los alumnos universitarios.

De acuerdo con Martínez (2010) los resultados obtenidos, pueden brindar información sobre la influencia indirecta que la variable inteligencia emocional tiene sobre el rendimiento académico, puesto que la inteligencia emocional puede fungir como una variable que afecta a otras variables de índole afectivo, como lo es el autoconcepto, la autoestima, los valores, la motivación, etc., los cuales, de manera integrada pueden influir de modo directo sobre el rendimiento académico.

El trabajo de investigación de Otero, Martín, León y Vicente (2009), donde el principal objetivo fue encontrar posibles relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se reporta en sus resultados una casi inexistente correlación entre las dos variables.

Las correlaciones encontradas fueron bajas y no se encontró ninguna significativa (los valores del coeficiente de correlación entre el rendimiento académico (promedio de calificaciones de las asignaturas) y los tres factores del instrumento para medir la inteligencia emocional son: expresar emociones ($r = 0.054$), comprender sentimientos ($r = 0.10$), y regular emociones ($r = 0.061$).

Para el estudio se empleo una muestra de 344 alumnos de enseñanza secundaria de entre 14 y 16 años de edad, de los cuales, 187 pertenecían al sexo femenino y 157 al masculino.

Los instrumentos empleados para medir las variables fueron:

- Variable inteligencia emocional: cuestionario de autoinforme TMMS-24, dicho cuestionario, está diseñado bajo el modelo de habilidades, propuesto por Mayer y Salovey, el cual evalúa tres factores, los cuales son: atención, claridad y reparación emocional.
- Variable rendimiento académico: calificaciones promedio obtenidas de las asignaturas básicas de la ESO, las cuales son: Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Si bien los resultados obtenidos muestran una correlación muy baja, casi inexistente entre las dos variables analizadas. Esto se debió a que en las materias de Lengua e Inglés se obtuvo una correlación baja (Lengua: $r = 0.112^*$ y para Inglés: $r = 0.113^*$), mientras que en las otras asignaturas (Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) no hubo correlación. Tal parece, que los estudiantes con las puntuaciones más altas en inteligencia emocional tienden a obtener mejores resultados tan sólo en dos de las asignaturas.

Los autores sugieren que sería conveniente analizar de manera detallada por qué el rendimiento académico en asignaturas de materias duras o de aspectos científicos, mantienen nula relación con la inteligencia emocional.

Por su parte, Henríquez (2007) investigó sobre la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos de cuarto año de enseñanza media Científico-Humanista de los Liceos de la provincia de Chañaral en la región de Atacama (Chile). La hipótesis planteada para el estudio fue: existe correlación positiva significativa (en un rango de $r = 0.75$ a $r = 0.89$) entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Para el estudio se empleó una muestra de 217 participantes pertenecientes a los Liceos: Diego de Almeida (LDA) de el Salvador, Federico Varela (LFV) de Charañal y Manuel Magalheas Medling (LMMM) de Diego de Almagro.

Los instrumentos empleados fueron:

Variable inteligencia emocional. Trait Meta Mood Scale – 24 (TMMS-24) versión española y reducida del TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldna, Turrey y Palfai, traducida y adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, la cual está diseñada bajo el modelo que retoma a la inteligencia emocional como habilidad. La escala está conformada por tres factores: atención, claridad y reparación emocional. Los puntos de corte propuestos para el instrumento determinan tres categorías para cada factor.

- a) Atención emocional: escasa, adecuada y demasiada.
- b) Claridad: escasa, adecuada y excelente.
- c) Reparación emocional: escasa, adecuada y excelente.

Para la medición del rendimiento académico se emplearon las calificaciones promedio anuales de cada participante.

Para el estudio, se diseñó una investigación de tipo correlacional no causal, para la correlación entre las variables se efectuó un análisis paramétrico, utilizando la prueba estadística del Coeficiente de Correlación lineal de Pearson (r).

Los resultados obtenidos del análisis de la correlación entre las variables, para cada escuela fueron:

Para el Liceo Diego de Almeida de el Salvador (LDA):

- Para el factor atención emocional perteneciente al TMMS-24, se obtuvieron niveles escasos para la mayoría de la muestra, que al relacionarlos con el rendimiento académico se obtuvo una nula correlación ($r = -0.05$).
- Para el factor claridad emocional perteneciente al TMMS-24, se obtuvieron niveles adecuados por la mayoría de la muestra, pero al relacionarlos con el rendimiento académico se obtuvo una nula correlación ($r = 0.09$).
- Para el factor reparación emocional perteneciente al TMMS-24, se obtuvieron niveles adecuados para la mayoría de la muestra, pero al relacionarlos con el rendimiento académico se obtuvo una nula correlación ($r = 0.03$).

A partir de lo anterior, se concluye que los factores que componen la escala que mide la inteligencia emocional al ser relacionados con el rendimiento académico, se reporta inexistente correlación.

Para el caso del Liceo Federico Varela (LFV) de Chañaral, los resultados fueron:

- Para el factor atención emocional perteneciente al TMMS-24, se obtuvieron niveles adecuados para la mayoría de la muestra, que al relacionarlos con el rendimiento académico se obtuvo una correlación positiva débil ($r = 0.21^*$).
- Para el factor claridad emocional perteneciente al TMMS-24, se obtuvieron niveles adecuados para la mayoría de la muestra, que al relacionarlos con el rendimiento académico se obtuvo una correlación positiva débil ($r = 0.41^{**}$).
- Para el factor reparación emocional perteneciente al TMMS-24, se obtuvieron niveles adecuados para la mayoría de la muestra, que al relacionarlos con el rendimiento académico se obtuvo una correlación positiva débil ($r = 0.27^{**}$).

De acuerdo a los resultados, se puede concluir que los factores implicados en la inteligencia emocional muestran una correlación positiva débil con el rendimiento académico.

Por último, para el Liceo Manuel Magalhaes Medling (LMMM) de Diego de Almagro se obtuvieron los siguientes resultados:

- Para el factor atención emocional perteneciente al TMMS-24, se obtuvieron niveles bajos y muy altos, para la mayoría de la muestra, que al relacionarlos con el rendimiento académico se obtuvo una correlación inexistente ($r = 0.09$).
- Para el factor claridad emocional perteneciente al TMMS-24, se obtuvieron niveles adecuados para la mayoría de la muestra, que al relacionarlos con el rendimiento académico se obtuvo una correlación inexistente ($r = 0.00$).
- Para el factor reparación emocional perteneciente al TMMS-24, se obtuvieron niveles adecuados para la mayoría de la muestra, que al relacionarlos con el rendimiento académico se obtuvo una correlación positiva débil ($r = 0.33^*$).

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que la correlación es casi inexistente entre las variables.

Finalmente, los resultados obtenidos a partir de las correlaciones entre los tres factores de la variable inteligencia emocional y la variable rendimiento académico de las tres escuelas, evidencia una inexistente correlación. Por tanto, se descarta la hipótesis planteada para el estudio.

Tras el análisis de los resultados, Henríquez (2007) hace hincapié sobre la influencia que la inteligencia emocional puede tener de manera indirecta sobre el rendimiento académico, es decir, que los niveles encontrados de inteligencia emocional tengan que ver de manera directa con el bienestar psicológico y emocional de los alumnos, el cual, a su vez mantenga relaciones más estrechas con el rendimiento académico. Sugiere estudiar la salud mental y su relación con el rendimiento académico.

Por su parte, Chico (1999, citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2001) efectúa un estudio, donde el objetivo principal fue analizar las posibles relaciones que existen entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios españoles.

Para medir la inteligencia emocional se empleó el instrumento elaborado por Schutte et al. (1998) y para medir el rendimiento académico, se utilizaron los promedios obtenidos en tres asignaturas del primer año de la carrera.

Los resultados obtenidos fueron contrarios a los encontrados por Schutte et al. (1998, citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2001). A pesar de haber empleado el mismo instrumento para medir la inteligencia emocional, no se reportó una correlación entre las variables. En este sentido, la inteligencia emocional no permite predecir el rendimiento académico.

Entre tanto, Newsome, Day y Catano (2000, citados por Extremera y Fernández-Berrocal, 2001) realizaron una investigación, cuyo principal objetivo fue analizar si la inteligencia emocional explicaba parte de la varianza del logro académico de estudiantes, una vez controladas las puntuaciones en medidas cognitivas y de personalidad.

El estudio se efectuó en estudiantes universitarios canadienses, donde se empleó una muestra de 180 participantes. Para medir la variable inteligencia emocional se utilizó el inventario EQ-i de Bar-On, el cual está diseñado a partir del modelo mixto basado en habilidades emocionales y en rasgos de personalidad. La escala de auto-informe está compuesta por cinco componentes, los cuales son: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico. Como indicador del rendimiento académico se empleó el promedio de fin de curso de cada participante.

Finalmente, a partir de la correlación de los datos obtenidos de las dos variables, se reporta una casi inexistente correlación (varían de $r = -0.09$ a $r = 0.08$). Por tanto, la relación de la puntuación final de la prueba, así como de los cinco componentes, no se encuentra correlación con el rendimiento académico.

Por su parte, Iglesias y Vera (2010) realizaron un estudio sobre “Factores psicológicos, sociales y demográficos asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios”, su principal objetivo fue establecer la asociación de los factores psicológicos, sociales y demográficos con el rendimiento académico.

Para fines del presente trabajo de investigación, sólo se abordaran los aspectos referentes a la inteligencia emocional como factor psicológico y el rendimiento académico.

La muestra estuvo compuesta por 432 alumnos de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de Perú.

Para evaluar la variable inteligencia emocional, se empleó el Inventario de inteligencia emocional de Bar-On en su versión abreviada, validado en el Perú por Ugarriza en el año 2001. Para medir el rendimiento académico se consideraron como indicadores las calificaciones promedio obtenidas por el estudiante durante el ciclo.

Los resultados encontrados reportan que no existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios del Perú. Por tanto, los autores sugieren realizar más estudios que permitan obtener una visión más amplia sobre la relación entre las variables en cuestión.

Por ultimo, Bastian, Burns y Nettelbeck (2005, citados por Pérez y Castejón, 2007) en su estudio no encuentran relación alguna entre la inteligencia emocional y el logro académico en estudiantes universitarios.

Sin embargo, aunque existe evidencia donde se corrobora la existencia de una relación significativa positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, también existe evidencia que comprueba lo contrario como lo muestran los trabajos de investigación anteriormente citados. Por una parte, existen estudios que reportan la existencia de una relación significativa pero negativa, otros donde la relación entre las variables es casi nula o

inexistente e incluso existen estudios donde se reporta una nula existencia, es decir, reportan que no existe relación alguna entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

4.2 Investigaciones Nacionales

En México son pocas las investigaciones empíricas que se han enfocado a determinar cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Al respecto, Buenrostro, et al. (2012) en su trabajo de investigación, sobre “Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes”, pretenden conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes.

El estudio se realizó en Guadalajara con estudiantes adolescentes de entre 11 y 12 años, los cuales cursaban el primer año de secundaria. La muestra estuvo conformada por 439 sujetos, de los cuales 282 pertenecían al sexo femenino y 157 al masculino.

Los instrumentos empleados para la obtención de los datos sobre la variable inteligencia emocional fueron:

- Inventario de Inteligencia Emocional versión para jóvenes (EQ-i: YV, Emotional Quotient Inventory Youth Versión, Bar-On y Parker). El inventario lo componen 60 reactivos, agrupados en 4 escalas, las cuales son: Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés y Adaptabilidad. El puntaje total de las escalas, evalúan el comportamiento emocional y socialmente inteligente. A su vez, proporcionan una puntuación de Inteligencia Emocional total.
- Trait-Meta Mood Scale – 24 (TMMS-24) adaptada al castellano por Fernández-Berrocal y otros. La escala la componen tres subescalas, las cuales son: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional, a cada subescala le corresponden 8 ítems.

Para medir el rendimiento académico se consideró el promedio de calificaciones, el cual se clasificó en: alto, medio y bajo.

El estudio fue de tipo descriptivo correlacional. Para el proceso de correlación de las variables inteligencia emocional y rendimiento académico, se empleó una correlación no paramétrica con la prueba de Spearman.

Los resultados obtenidos del proceso de correlación fueron:

- Existe una correlación positiva significativa en el total de inteligencia emocional del EQ-i: YV con el rendimiento académico (.275**), así como en las dimensiones que lo integran, estas son: Intrapersonal (.105*), Interpersonal (.193**), Manejo de estrés (.241**) y Adaptabilidad (.239**).
- Existe una correlación positiva significativa en la subescala regulación emocional perteneciente al TMMS-24, con el rendimiento académico (.098*).
- No existe correlación entre el rendimiento académico y las dimensiones percepción emocional y comprensión, pertenecientes al TMMS-24 (percepción emocional $r = -.044$, comprensión de sentimientos $r = -.035$).

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que:

- La inteligencia emocional guarda una relación estrecha con el rendimiento académico en adolescentes. En este sentido, aquellos alumnos que poseen mayor nivel de inteligencia emocional, tienden a obtener un mayor rendimiento académico.
- A mayor habilidad de autoconciencia emocional, conciencia social, regulación emocional, empatía, manejo de estrés y adaptabilidad, habrá mayor rendimiento académico en los alumnos de secundaria.

A partir de los resultados encontrados, los autores manifiestan la necesidad de incorporar programas de inteligencia emocional en las escuelas como un medio, por el cual se favorezca el rendimiento académico de los alumnos adolescentes de secundaria.

En la misma línea, Frausto, Velásquez y Aguilar (sf), realizaron un trabajo de investigación de tipo correlacional, donde se efectuó un análisis de correlación lineal, con el objetivo de analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

El estudio se realizó en estudiantes de la Escuela Normal de Zacatecas (México), los participantes pertenecían a las siguientes licenciaturas: 38 alumnos de la licenciatura de Primaria, 24 alumnos de la licenciatura de Preescolar, 19 alumnos de Telesecundaria, 25 alumnos de la licenciatura en Educación Física y 25 alumnos de la licenciatura en Educación Especial. La muestra total fue de 131 participantes.

Para evaluar la inteligencia emocional se empleó el Perfil de Inteligencia Emocional 2000 (PIEMO[®] 2000), diseñado a partir de un modelo mixto, el cual considera tanto habilidades emocionales, como rasgos de personalidad como la autoestima, la empatía, etc. El cuestionario está compuesto por 161 ítems que evalúan ocho componentes: Inhibición de impulsos, Empatía, Optimismo, Habilidad Social, Reconocimiento del logro, Nobleza, Expresión emocional y Autoestima. El cuestionario, al evaluar los ocho componentes proporciona un Coeficiente Emocional (CE).

Para evaluar el rendimiento académico, se emplearon las calificaciones promedio al egresar del bachillerato.

Algunos de los resultados más importantes obtenidos a partir del análisis correlacional entre las variables fueron:

- Al considerar la muestra completa, se reporta una casi nula correlación entre el rendimiento académico (promedio general) y la inteligencia emocional (– CE –) $r = -0.028$.
- Al considerar a los componentes que integran la prueba, se reporta una casi nula correlación entre estos y el rendimiento académico (promedio general); inhibición de impulsos ($r = -0.008$), empatía ($r = 0.05$), optimismo ($r = -0.191$), habilidad social ($r = 0.033$), expresión emocional (-0.07), reconocimiento del logro ($r = 0.068$), autoestima ($r = -0.074$) y nobleza ($r = 0.11$).
- En el grupo con un nivel alto de rendimiento académico (promedios de 9 en adelante), se reporta una correlación significativa negativa entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional ($r = -0.21$). En este grupo, el componente inhibición de impulsos obtuvo una correlación significativa negativa con el rendimiento académico ($r = -0.304$). Lo cual demuestra que los alumnos con mejor promedio tienden a ser más impulsivos y poco tolerantes.
- Al realizar el análisis correlacional del grupo con el nivel más bajo de inteligencia emocional (coeficiente emocional, inferior a 90), se obtiene una correlación significativa negativa entre el rendimiento académico con la inteligencia emocional (CE), ($r = -0.684$).

Por su parte, Cortés, et al. (1999), en su trabajo de investigación realizado en estudiantes de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional (IPN), reportan que los alumnos con calificaciones más altas poseen nivel bajo de inteligencia emocional (coeficiente emocional bajo), mientras que los alumnos que obtienen las puntuaciones más altas en inteligencia emocional son aquellos cuyas calificaciones son inferiores a 9.

Tal parece que aquellos estudiantes que tienen un promedio mayor a nueve cuentan con mayores habilidades académicas, sin embargo, su estado de salud se ve más afectado, atribuible a las exigencias académicas y por un mal manejo emocional (lo que fue corroborado por bajas puntuaciones obtenidas en el Perfil de Inteligencia Emocional 2000 (PIEMO 2000[®]). Mientras que los alumnos con mayores niveles de inteligencia emocional poseían relaciones

afectivas familiares y de amistades que le apoyaban para superara sus frustraciones escolares y a obtener un mayor control de los impulsos, no obstante, requerían adquirir mayores hábitos de estudio.

Por lo anterior, se concluye que un estudiante con un buen rendimiento académico, no necesariamente tendrá un alto nivel de inteligencia emocional, a su vez, los estudiantes que tienen niveles adecuados de inteligencia emocional (representados por un CE) no implica que obtendrán mejores niveles de rendimiento académico.

Por tanto, las variables expuestas, no tienen relación de causa-efecto, es decir, que una dependa de la otra y viceversa. Al parecer, la variable inteligencia emocional no es el único factor de orden afectivo que contribuye en el rendimiento académico.

Al respecto, Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007) realizaron un estudio descriptivo-correlacional, cuyo principal objetivo fue detectar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Se empleó una muestra de 137 estudiantes de la licenciatura de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México), 26 de ellos pertenecientes al sexo masculino y el restante al femenino.

Para evaluar las variables se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Variable inteligencia emociona. Escala Trait Meta Mood Scale – 24 (TMMS-24), en una adaptación al castellano y en versión electrónica. La escala está compuesta por tres factores: atención, claridad y reparación emocional.
- Variable rendimiento académico. Se empleo como indicador el promedio general obtenido de cada una de las materias cursadas por los participantes.

Los resultados obtenidos a partir del proceso estadístico correlacional entre las variables fueron:

- El factor atención obtuvo una correlación significativa negativa (-0.165) con el rendimiento académico.
- Los factores claridad y reparación no reportan correlación alguna, ni positiva ni negativa con el rendimiento académico.

Por tanto, de acuerdo a Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007), aún no es factible establecer relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, puesto que los resultados son poco esclarecedores y contradicen resultados donde sí se ha reportado relación entre las variables en cuestión.

Quizá, la inteligencia emocional es una variable que afecta de manera directa variables de tipo socioafectivo, que a su vez, influyen de manera directa sobre el rendimiento académico.

Conviene señalar que de acuerdo con los trabajos de investigación realizados tanto en el extranjero como en nuestra nación, los resultados encontrados en cuanto a la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico se pueden agrupar principalmente en tres líneas:

- Aquellos estudios donde existe una correlación significativa positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. En este sentido, aquellos estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a obtener mayores niveles de rendimiento académico.
- Aquellos estudios donde existe correlación significativa negativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. En este caso, aquellos estudiantes con mayores niveles de rendimiento académico tienen menores niveles de inteligencia emocional y viceversa.
- Aquellos estudios donde no existe correlación alguna entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. En este sentido, las variables son independientes la una de la otra, y por tanto, los alumnos con mayores niveles de inteligencia emocional pueden obtener adecuados o deficientes niveles de rendimiento académico.

A partir de los hallazgos obtenidos de los estudios sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se puede decir que no proporcionan información clara para explicar y concluir de manera precisa sobre la relación existente.

La inconsistencia de los hallazgos encontrados pueden ser originados por una falta de acuerdo para definir de manera clara y precisa el constructo inteligencia emocional, y por consiguiente, de la operacionalización del constructo, es decir, de la forma en que es evaluada (medida), dado que en algunos casos se emplean instrumentos elaborados desde un modelo de habilidades y otras, desde un modelo mixto (que toma en cuenta tanto habilidades emocionales, como rasgos de personalidad).

Por otra parte, quizá los resultados tan contradictorios reportados, podrían ser a causa de la metodología empleada, puesto que existen algunas diferencias en cuanto a la muestra empleada (cantidad, nivel educativo, edad, etc.), instrumentos empleados, el análisis estadístico empleado para correlacionar las variables, así como también, podría influir el contexto, en este caso, el país donde se realizó el estudio.

Finalmente, es así como la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico es aún, en el ámbito educativo un campo de investigación novedoso, poco abordado en el contexto mexicano, que merece la pena ser considerado para ser estudiado, dado que, los resultados reportados de las investigaciones han sido muy inconsistentes y no establecen de manera específica y unánime la relación que existe entre las variables en cuestión.

CAPÍTULO V. MÉTODO

5.1 Planteamiento del Problema

Hoy en día, en la educación escolar existe una marcada tendencia por dar mayor importancia a los procesos cognitivos del alumno como elemento principal de su rendimiento académico. Sin embargo, en los últimos años las investigaciones señalan que los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo.

Con respecto a lo anterior, los profesores Martin Selegman de la Universidad de Pennsylvania, Walter Mischel de la Universidad de Stanford y Peter Salovey, a partir de sus investigaciones manifiestan que los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor de un 20% del rendimiento académico, existiendo un alto porcentaje atribuible a otros factores, entre los cuales se incluye lo que se denomina inteligencia emocional (Chavanne, 1997). En la actualidad, las investigaciones en este campo se encuentran enfocadas en la búsqueda de factores no cognitivos que permitan explicar de manera más amplia el rendimiento académico.

Ahora bien, el concepto de rendimiento académico es entendible desde diversas posturas. Iglesias y Vera (2010) conciben al rendimiento académico desde un punto de vista científico como un proceso mediante el cual se exterioriza información, actitudes, destrezas, y habilidades adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que Pizarro (1985, citado por Reyes, 2003) concibe al rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

A partir de ser concebido al rendimiento académico como un constructo multidimensional se han propuesto diversos modelos, entre ellos se encuentra el de Adell (2006) quien establece un gran número de variables involucradas en el rendimiento académico

como son: la inteligencia, la motivación, la personalidad, etc., en las cuales influyen numerosos factores personales, familiares o escolares.

Por su parte, Beguet et al. (2001) proponen un modelo más específico sobre el rendimiento académico, donde ubican en tres líneas de estudio a los factores involucrados: las intelectuales/cognitivas, las de aptitud para el estudio y las afectivas/emocionales.

Al contemplar el aspecto afectivo/emocional del alumno como un factor involucrado en el rendimiento académico, se han llevado a cabo investigaciones y estudios, donde tratan de describir y explicar cómo es la influencia de las emociones sobre el rendimiento académico.

Así, Pekrun (1992, citado por García y Doménech, 1997) afirma que las emociones forman parte de la vida psicológica del alumno e influyen en gran medida sobre la motivación académica, así como en las estrategias cognitivas que emplea (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.) y por tanto, en su proceso de aprendizaje y en su rendimiento académico.

Para alcanzar éxito en el ámbito escolar no basta una gran capacidad cognitiva y técnica; es necesario desarrollar a su vez, una gran capacidad emocional que implique hacer uso de las emociones de una manera inteligente (Aguado, 2006). Las emociones juegan un papel importante en el aprendizaje de todas las etapas de la vida y sobre todo en la escolar. En todo el proceso de enseñanza-aprendizaje existe un continuo flujo de emociones y sobre todo durante la adolescencia, en donde a menudo, las emociones fluyen con mayor intensidad y espontaneidad.

A partir de lo anterior, y sobre todo con el auge del constructo psicológico de la Inteligencia Emocional, el cual es propuesto primeramente por Salovey y Mayer en el año de 1990, se han realizado diversas investigaciones donde se trata de conocer la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico de los alumnos, dichas investigaciones han arrojado resultados controversiales y con cierta discrepancia.

Así, existen estudios donde se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de manera significativa, los estudios se realizaron con estudiantes de enseñanza media superior y superior, entre ellos se encuentran los de: Schutte et al. (1998, citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2001); Lam y Kirby (2002, citado por Otero, Martín, León y Vicente, 2009) en Estados Unidos; Vela (2004, citado por Pérez y Castejón, 2007) en Estados Unidos; Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004, citado por Frausto, Velásquez y Aguilar, sf); Pérez y Castejón (2006) y Pérez y Castejón (2007) en España. Con estudiantes de secundaria podemos encontrar los de Chong, Elias, Mahyuddin y Uli (2004, citado por Otero et al., 2009) en Malasia; Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) en España. También existen estudios donde se han reportado correlaciones significativas negativas como el de Martínez (2010) con estudiantes universitarios.

Así mismo, se han realizado estudios con estudiantes de nivel medio superior y superior, donde la correlación encontrada entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ha sido casi inexistente o nula, entre estas se encuentran las de: Chico (1999, citado por Mestre y Fernández-Berrocal, 2001) en España; Newsome, Day y Catano (2000, citado por Mestre y Fernández-Berrocal, 2001) en Canadá; Bastian, Burns y Nettelbeck (2005, citado por Pérez y Castejón, 2007); Henríquez (2007) en Chile; Iglesias y Vera (2010) en Perú; y con estudiantes de secundaria se encuentra el de Otero, Martín, León y Vicente (2009) en España.

En México los estudios realizados sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico han sido muy escasos, entre ellos encontramos los siguientes: Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007) estudio realizado con estudiantes de nivel superior, donde la correlación fue baja y negativa; Frausto, Barragán, Aguilar (sf) estudio realizado con estudiantes de nivel superior, donde la correlación fue significativa negativa, el estudio realizado por Cortés, Cruz, Domínguez, Olvera, Onofre y Verduzco (1999), con estudiantes de nivel superior, donde no se hallaron relaciones y el estudio de Buenrostro, et al. (2012) con estudiantes de secundaria, donde se hallaron correlaciones positivas significativas.

En nuestro país, autores como Cortés, Barragán y Vázquez (2002) han explorado los paradigmas asociados a la inteligencia emocional, y han diseñado una escala de autoinforme

para medir la inteligencia emocional en población mexicana llamada Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]), elaborada desde un modelo mixto; su estandarización permite la obtención de datos válidos y confiables sobre la medida del constructo de inteligencia emocional.

A partir de los resultados discrepantes que han arrojado las diversas investigaciones sobre la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico realizadas en varios países incluyendo México, y por el reducido número de investigaciones realizadas en nuestro país, se considera oportuno y conveniente llevar a cabo investigaciones, donde se pueda analizar desde nuestro contexto, la posible relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, en este caso, nuestra población de interés son aquellos adolescentes que cursan el nivel medio superior.

Ahora bien, realizar esta investigación nace como una necesidad educativa, en la que, se reconozca a la Inteligencia Emocional como una variable que afecta y favorece al rendimiento académico del adolescente. En este sentido, se pretende poner de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el rendimiento académico. Asimismo, se pretende evidenciar que la adquisición de conocimientos estrictamente académicos, no resulta suficiente para conseguir un buen rendimiento académico.

Por tanto, se considera pertinente generar acciones psicopedagógicas, donde se proporcionen en la formación educativa de los adolescentes, estrategias que permitan abordar sus necesidades afectivas y emocionales, sin menospreciar los contenidos estrictamente académicos.

Asimismo, se busca la incorporación de programas de inteligencia emocional dentro de los contextos escolares, cuya prioridad sea proporcionar una formación en lo emocional, puesto que el manejo de las emociones puede ser un medio por el cual se puede contribuir de manera positiva en el bienestar social, psicológico y cognitivo de los alumnos adolescentes. De este modo, se puede contribuir al mejoramiento de su rendimiento académico.

5.2 Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico del adolescente de nivel medio superior?

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo General

- Analizar la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los adolescentes de nivel medio superior.

5.3.2 Objetivos Específicos

- 1) Identificar los componentes de la inteligencia emocional en los adolescentes participantes de nivel medio superior para determinar su Coeficiente Emocional (C.E.), mediante la aplicación de la prueba Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]).
- 2) Determinar si existen diferencias entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, según el sexo de los adolescentes participantes de nivel medio superior.
- 3) Establecer la relación entre los componentes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los participantes adolescentes de nivel medio superior.
- 4) Establecer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los participantes adolescentes de nivel medio superior.
- 5) Determinar si existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, según el sexo de los adolescentes participantes de nivel medio superior.

5.4 Tipo de Estudio

- Tipo de estudio: Cuantitativo
 - Descriptivo-Correlacional (Simple)

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo. Un estudio de tipo cuantitativo mide los fenómenos y realiza análisis estadísticos, su proceso es secuencial, es deductivo probatorio y analiza la realidad objetiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Por tanto, se medirán las variables y se utilizará la estadística para presentar gráficas y analizar la relación existente entre las variables en cuestión.

El estudio será de tipo descriptivo-correlacional (simple), en virtud de las siguientes consideraciones:

En primera instancia, un estudio descriptivo consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos esto es: detallar cómo son, y cómo se manifiestan; se busca especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables) aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Por tanto, el presente estudio se considera descriptivo, puesto que se pretende describir las variables incluidas en la investigación: inteligencia emocional y rendimiento académico, para luego establecer las posibles relaciones entre éstas. Se describen las variables de manera individual y después se establecen las posibles relaciones.

En segunda instancia, el estudio es considerado como correlacional simple, dado que pretende establecer la posible relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, no interesa establecer a quién corresponde la dependencia. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) este tipo de correlación implica que entre las variables asociadas no existe una relación de dependencia, es decir, que una variable tenga un efecto directo sobre otra.

Sin embargo, aunque el estudio no pretende establecer relaciones causales entre las variables, en el caso de un estudio correlacional, el conocer el comportamiento de una variable permite suponer el comportamiento de la variable con la que se asocia.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) mencionan que el principal propósito de un estudio correlacional simple es medir el grado de relación entre dos o más variables. La correlación puede ser positiva o negativa, si es positiva significa que altos valores de una variable tenderá a mostrar altos valores la otra, si es negativa significa que altos valores de una variable tenderá a mostrar bajos valores la otra.

5.5 Tipo de Diseño

- Diseño de la investigación: No experimental, transeccional.

El diseño de la investigación es no experimental, transeccional en virtud de las siguientes consideraciones:

Es no experimental, dado que pretende analizar el fenómeno en condiciones naturales, por tanto no se alterará o manipulará ninguna de las variables. Es transeccional, dado que la recopilación de los datos necesarios sobre las variables se efectuaron en un tiempo único y en un sólo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

5.6 Variables

5.6.1 Definición Conceptual de las Variables.

Inteligencia Emocional: conjunto de habilidades y rasgos de personalidad que facilitan y permiten el reconocimiento de las propias emociones, así como las de los demás; regular y expresar las propias emociones; ser empáticos y manejar adecuadamente las relaciones que se mantienen con los demás y consigo mismo.

Rendimiento Académico: indicador del nivel de conocimientos adquiridos por el estudiante y se expresa por medio del promedio de calificaciones, las cuales indican el nivel de logro de los aprendizajes alcanzados.

5.6.2 Definición Operacional de las Variables.

Inteligencia Emocional: resultado del procesamiento de informaciones que los participantes realizan acerca de cómo perciben su Inteligencia Emocional. Obtenido mediante la aplicación del PIEMO 2000[®], el cual consta de 161 reactivos, pertenecientes a 8 componentes.

Rendimiento Académico: promedio de calificaciones obtenido al término del semestre, el cual se obtiene de las boletas escolares.

5.7 Hipótesis

Hipótesis de Investigación (Hi)

- Existe una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Hipótesis Nula (Ho)

- No existe una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

5.8 Participantes

La población en la cual se pretende probar la hipótesis es en estudiantes de nivel Medio Superior con una modalidad en Bachillerato General. En este caso, se trabajó con estudiantes de la Escuela Preparatoria Oficial No. 75 del municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

Ahora bien, para fines de la presente investigación, así como por razones de acceso y disponibilidad se trabajó con toda la población del centro educativo que cumplió con los siguientes criterios de selección:

Inclusión:

- Los alumnos deberán de tener como mínimo una edad de 16 años y como máximo una edad de 18 años.
- Los alumnos que hayan respondido a la totalidad de los reactivos contenidos en el cuestionario PIEMO 2000[®].

Exclusión:

- Los alumnos que no presenten disposición para participar.
- Los alumnos que sean menores de 16 años y mayores de 18 años.
- Los alumnos ausentes en el momento de la aplicación del cuestionario PIEMO 2000[®].

Eliminación:

- Los alumnos que no hayan respondido a la totalidad de los reactivos contenidos en el cuestionario PIEMO 2000[®].

De esta manera, la población con la que se trabajó estuvo compuesta por 507 alumnos (348 mujeres y 159 hombres), que cursaban los semestres 2º, 4º y 6º del turno matutino y vespertino. La edad de los participantes comprendió un rango que va de los 16 a los 18 años.

5.9 Escenario

Se tomó como escenario para la investigación la Escuela Preparatoria Oficial No. 75, perteneciente al sector público, misma que se encuentra ubicada en la colonia San Lorenzo, municipio de Chimalhuacán, Estado de México. La escuela se encuentra en una zona semi-urbana, en la cual asisten estudiantes en su mayoría de nivel socioeconómico y cultural bajo-medio.

5.10 Instrumentos y Aparatos

1. El instrumento empleado es el cuestionario Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]), su contenido es válido (ver tabla 12) y confiable (ver tabla 13) para población mexicana.

Tabla 12. Validez del Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®])

Escala	Varianza Explicada
Inhibición de Impulsos	42.5%
Empatía	41.1%
Optimismo	69.2%
Habilidad Social	41.7%
Reconocimiento de Logro	44.6%
Nobleza	37.7%
Expresión Emocional	28.9%
Autoestima	61.9%

Fuente: Cortés, Barragán y Vázquez, 2002.

Tabla 13. Confiabilidad del Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®])

Escala	Alfa de Cronbach
Inhibición de Impulsos	0.848
Empatía	0.785
Optimismo	0.857
Habilidad Social	0.768
Expresión Emocional	0.673
Reconocimiento del Logro	0.841
Autoestima	0.834
Nobleza	0.612
Interescalas	0.894

Fuente: Cortés, Barragán y Vázquez, 2002.

Su contenido está basado en tres fuentes: las habilidades emocionales descritas por Gardner y las descritas por Salovey, así como por los factores propuestos por la Asociación Internacional de Inteligencia Emocional Aplicada.

Dicho inventario consta de 161 reactivos que representan un rasgo de comportamiento de la Inteligencia Emocional con opciones de respuesta de cierto o falso, los reactivos se agrupan en 8 componentes: Inhibición de impulsos, Empatía, Optimismo, Habilidad Social, Expresión Emocional, Reconocimiento del Logro, Autoestima y Nobleza, los cuales en su conjunto forman el Perfil de Inteligencia Emocional (ver tabla 14).

El Perfil de Inteligencia Emocional es aplicable a personas de 16 a más de 80 años, se puede aplicar de manera individual o grupal, los reactivos que presenta el cuestionario se presentan de manera sencilla, por lo que pueden ser fácilmente comprendidos.

Tabla 14. Componentes del Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®])

Componentes	Ítems
Inhibición de Impulsos	14,15,19,20,30,41,51,53,55,57,60,64,75,88,93,98,103,107,112,113,114,117,119,123,145
Empatía	5,6,17,18,29,40,74,77,89,90,95,100,106,118,128,132,147
Optimismo	10,11,25,27,33,36,37,46,58,67,78,79,81,82,83,86,91,94,101,104,105,108,115,120,121,140,143,151
Habilidad Social	39,42,47,49,50,62,63,65,66,85,122,125,136,144,154,155
Expresión Emocional	1,3,7,9,21,28,52,59,99,135,149,150,157,158
Reconocimiento del Logro	12,13,23,24,34,35,44,48,56,68,69,70,109,126,127,131,133,137,138,139,141,146,152,156
Autoestima	2,8,16,22,31,32,45,54,61,71,72,73,76,87,96,97,102,110,111,116,124,134,142,153,160,161
Nobleza	4,26,38,43,80,84,92,129,130,148,159

Fuente: Cortés, Barragán y Vázquez, 2002.

2. El rendimiento académico se obtuvo del promedio semestral que comprende el período enero-julio 2012.

5.11 Procedimiento

Para la obtención de los datos se realizaron los trámites administrativos, para lo cual, se solicitó la autorización del personal directivo y docente para trabajar con los alumnos, también se solicitó la autorización de los alumnos, a quienes se pidió su consentimiento voluntario para participar en el estudio. Asimismo, se informó a las autoridades de la institución los objetivos de la investigación.

A los alumnos se les informó que su participación sería confidencial, tanto por cuestiones éticas como también para evitar en cierta medida que las respuestas sean distorsionadas.

Una vez que se obtuvieron las autorizaciones del personal directivo y académico, se procedió a la obtención de los datos. Para la variable inteligencia emocional se aplicó el Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]).

El cuestionario se aplicó a cada uno de los estudiantes del centro educativo al finalizar el semestre que comprendió el período enero-julio 2012, éste se realizó dentro de las instalaciones escolares, de manera grupal y dentro de los horarios de clases. La aplicación del cuestionario tuvo una duración de 40 minutos aproximadamente y 5 minutos de explicación introductoria. Cabe mencionar que se emplearon tres días consecutivos para su aplicación, un día para cada semestre (segundo, cuarto y sexto) contemplando los turnos matutino y vespertino.

Para el caso del rendimiento académico, se pidió a las autoridades las calificaciones de los participantes, correspondientes al período semestral enero-julio 2012.

Una vez obtenidos los datos de las dos variables, se realizó la captura en el programa Excel 2007, con el fin de obtener la media, desviación estándar, mínimo y máximo de las variables: edad, inteligencia emocional (coeficiente emocional) y rendimiento académico (promedio semestral).

Así mismo, se empleó el paquete estadístico SPSS para realizar el análisis correlacional de las variables inteligencia emocional y rendimiento académico. Para el análisis correlacional de las variables, se empleó la prueba estadística paramétrica Coeficiente de correlación de Pearson – r –, puesto que la prueba en sí misma no considera a una variable como independiente y a la otra como dependiente, es decir, no evalúa la causalidad. Sin embargo, la noción de causa-efecto (independiente-dependiente) es posible establecerla teóricamente, pero la prueba no considera dicha causalidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Lo anterior expuesto se ajusta a lo planteado en el tipo de investigación del presente estudio.

Al aplicar el coeficiente de correlación de Pearson – r –, se obtuvieron tanto la correlación total, es decir, se correlacionó la inteligencia emocional (Coeficiente Emocional – CE –), con el rendimiento académico (promedio semestral); como las correlaciones parciales, en cuanto a los puntajes obtenidos por cada uno de los componentes que integran el Perfil de Inteligencia Emocional con el rendimiento académico (promedio semestral).

Ahora bien, para el análisis de la variable inteligencia emocional, se consideró un nivel de medición por intervalos, los cuales se retoman de los cortes propuestos por Cortés, Barragán y Vázquez (2002), estos se encuentran agrupados en cinco categorías (Ver tabla 15).

Tabla 15. Categorías de Medición correspondiente a la variable inteligencia emocional (CE).

CATEGORÍA	NIVEL DE PUNTUACIÓN DEL CE.
Muy Alta	DE 116 a 132
Alta	DE 101 a 115
Media	DE 86 a 100
Baja	DE 71 a 85
Muy Baja	DE 55 a 70

Fuente: Cortés, Barragán y Vázquez, 2002.

Para el análisis estadístico de la variable rendimiento académico, se consideró un nivel de medición por intervalos. A partir de lo anterior, los niveles de medición se agruparon en tres categorías, como lo muestra la Tabla 16.

Tabla 16. Categorías de Medición correspondiente a la variable rendimiento académico (Promedio Semestral -PS-)

CATEGORIA	NIVEL DE PUNTUACIÓN DEL PS.
Alto	a 8.5
Medio	De 6.6 a 8.4
Bajo	a 6.5

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos obtenidos.

5.12 Consideraciones Éticas

Finalmente, dentro de las consideraciones éticas de la presente investigación, se informó a los participantes sobre el manejo confidencial de los datos y resultados obtenidos, dado que al ser estos de índole afectivo-personal, deben ser manejados con mucha discreción, seriedad y responsabilidad. Sólo se reportaron resultados de manera global, en ningún caso se reportaron datos de manera individual. No obstante, si algún participante requirió de sus resultados se le proporcionaron.

RESULTADOS

En el presente apartado se realiza un análisis de interpretación de la información recabada durante la fase de recolección de datos, los cuales se obtuvieron de la aplicación del cuestionario Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]), y de los promedios semestrales de los participantes, correspondientes al periodo enero-julio 2012.

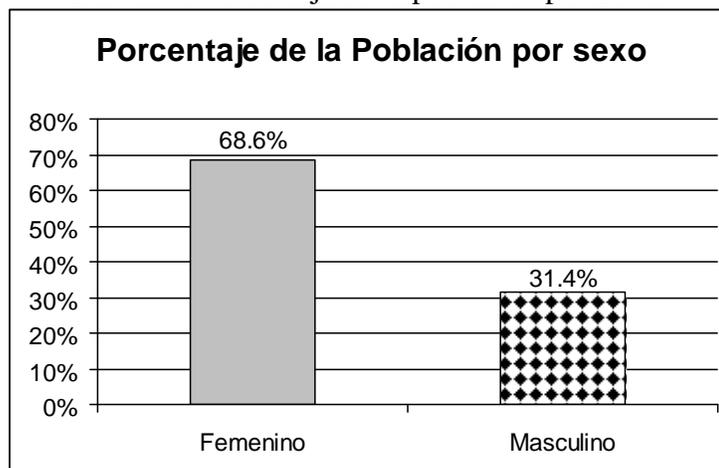
Para reflejar estos datos más claramente se presentaran en dos apartados: el primer apartado corresponderá al análisis descriptivo de las variables: inteligencia emocional (CE) y rendimiento académico (PS), y el segundo apartado a su análisis correlacional.

Análisis Descriptivo

En este apartado, se recogen los resultados más significativos de los análisis descriptivos realizados para cada una de las variables estudiadas: inteligencia emocional (CE), y rendimiento académico (PS), lo cual permite realizar un primer acercamiento a la realidad objeto de estudio.

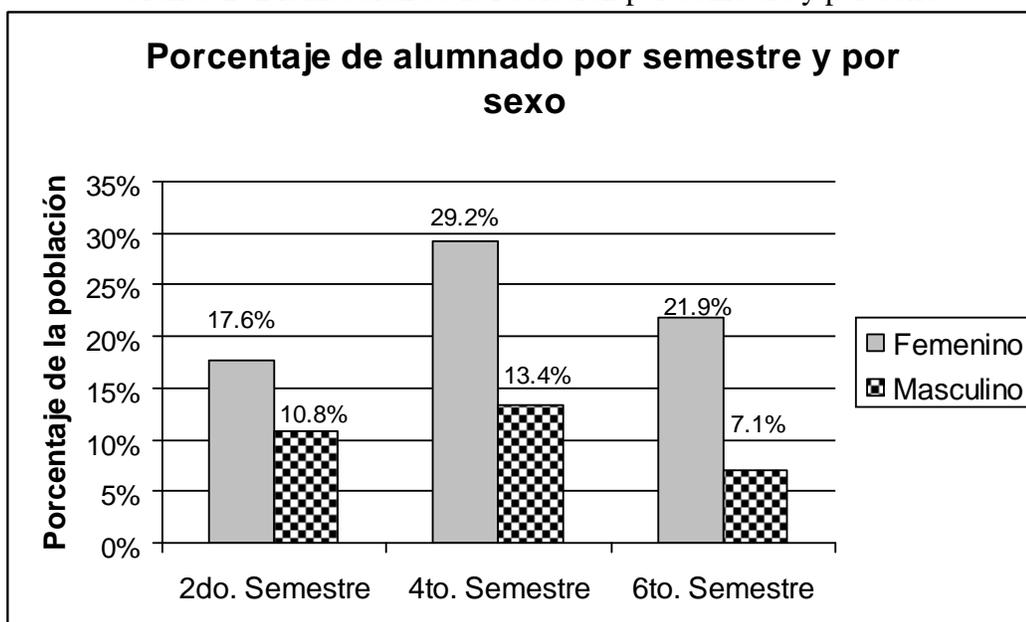
En el estudio participaron un total de 507 estudiantes, de los cuales 348 eran mujeres (68.6%) y 159 hombres (31.4%), (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Porcentaje de la población por Sexo.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados.

Gráfica 2. Distribución de la Población por Semestre y por Sexo.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados.

La gráfica 2 muestra la distribución de la población por semestre y por sexo. Así, se puede apreciar que el segundo semestre obtuvo un porcentaje del 28.4%, de los cuales el 10.8% son hombres y el 17.6% son mujeres; el cuarto semestre obtuvo un porcentaje del 42.6%, de los cuales el 13.4% son hombres y el 29.2% son mujeres; y el sexto semestre obtuvo un porcentaje del 29%, de los cuales el 7.1% son hombres y el 21.9% son mujeres.

En virtud de los resultados, se resume que la mayor población se concentra en el cuarto semestre y la menor en el segundo semestre. Así mismo, el sexo femenino fue el que predominó en toda la población.

Por otra parte, se tomaron en consideración las variables: edad, rendimiento académico (PS), y la puntuación de la inteligencia emocional (CE), incluyendo los 8 componentes del Perfil de Inteligencia Emocional. Así, se obtuvo la media, desviación estándar, mínimo y máximo de cada una de estas (ver tabla 18).

Cabe mencionar que el Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]), proporciona un coeficiente emocional (CE), que se interpreta de manera similar al coeficiente intelectual

(CI), y permite conocer de manera global el nivel de inteligencia emocional que poseen las personas.

Tabla 18. Descripción de la Población.

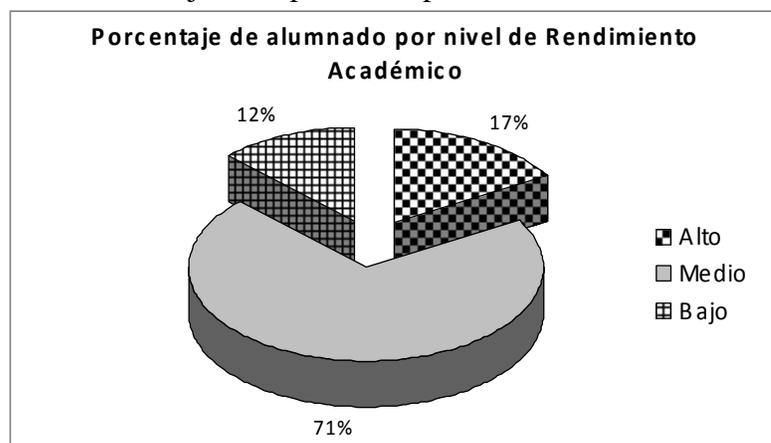
	EDAD	PS	CE	1	2	3	4	5	6	7	8
MEDIA	16.7	7.5	97.4	9.2	9.3	10.0	10.4	9.6	9.4	9.7	9.7
DESVIACION ESTANDAR	0.74	0.86	10.69	2.74	2.28	2.51	2.52	2.57	2.31	2.13	2.50
MINIMO	16	4.9	56	3	2	2	4	3	0	3	1
MAXIMO	18	9.8	122	16	14	15	15	16	13	14	15

PS=Promedio Semestral; CE=Coficiente Emocional; 1=Inhibición de Impulsos; 2=Empatía; 3=Optimismo; 4=Habilidad Social; 5=Expresión Emocional; 6=Reconocimiento del Logro; 7=Autoestima; 8=Nobleza.

La tabla 18 muestra que el promedio de edad de la población fue de 16.7 años, con una desviación estándar igual a 0.74, con valores mínimos de 16 años y máximos de 18 años. La media del rendimiento académico (PS) fue de 7.5, el cual se ubica dentro de un nivel medio, con un mínimo de calificación de 4.9 y un máximo de 9.8, exhibiendo una gran amplitud de 4.9 puntos entre el menor y el mayor promedio.

La variable inteligencia emocional (CE) obtuvo un puntaje promedio de 97.4, la cual se ubica dentro de un nivel medio; se obtuvo un puntaje mínimo de 56, ubicado dentro de un nivel muy bajo, y un puntaje máximo de 122, ubicado dentro de un nivel muy alto. A partir de lo anterior, se resume que la población posee un nivel de rendimiento académico medio, y un nivel de inteligencia emocional medio.

Gráfica 3. Porcentaje de la población por nivel de rendimiento académico.

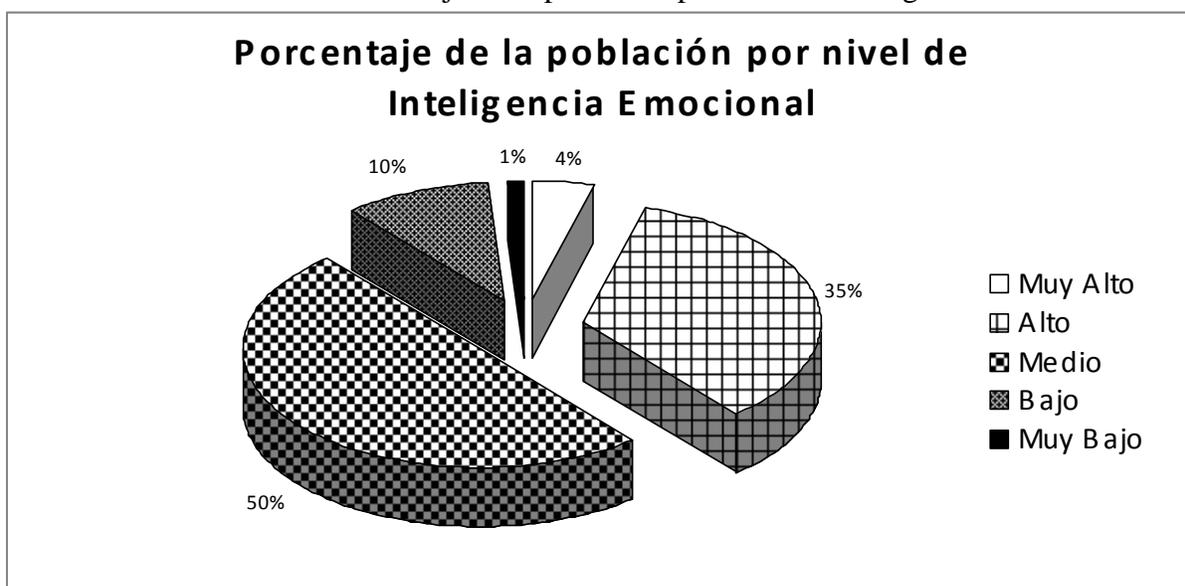


Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos

En este estudio, se propuso el corte de los niveles del rendimiento académico (PS), a partir de los datos obtenidos del análisis descriptivo de la población. El nivel medio, esta contenido dentro de \pm una desviación estándar con respecto a la media, los niveles altos y bajos exceden dichas desviaciones (ver tabla 18).

En la gráfica 3 se muestran los resultados de los niveles de la variable rendimiento académico de la población, los datos reportan que 359 alumnos (71%) manifestaron un nivel de rendimiento académico medio, 85 alumnos (17%) manifestaron un nivel alto, y 63 alumnos (12%) manifestaron un nivel de rendimiento académico bajo. A partir de los datos anteriores se resume que la mayoría de los alumnos poseen un nivel de rendimiento académico medio y la minoría posee un nivel de rendimiento académico bajo.

Gráfica 4. Porcentaje de la población por nivel de inteligencia emocional.

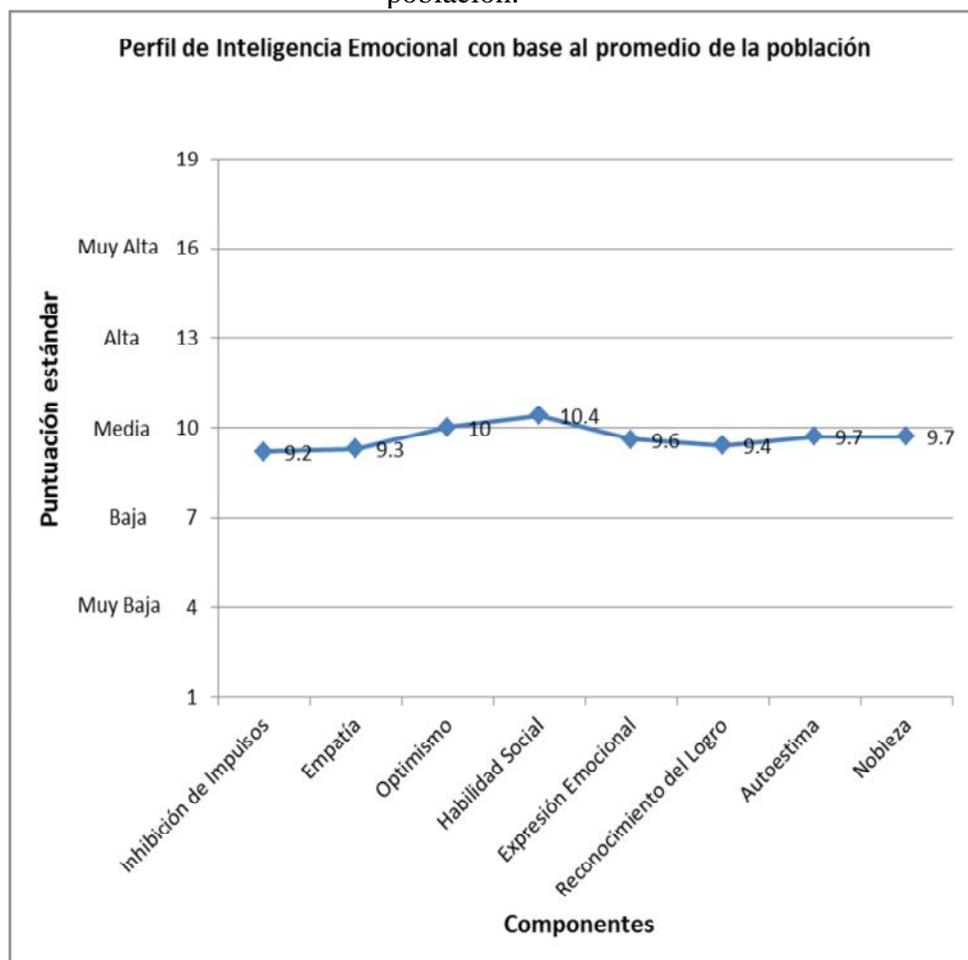


Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

La gráfica 4 muestra los resultados de los niveles de la variable inteligencia emocional de la población. Los datos reportan que 253 alumnos (50%) manifestaron un nivel de inteligencia emocional medio, 176 alumnos (35%) manifestaron un nivel alto, 51 alumnos (10%) manifestaron un nivel bajo, 21 alumnos (4%) manifestaron un nivel muy alto, y 6 alumnos (1%) manifestaron un nivel muy bajo. A partir de los datos anteriores se resume que

la mayor población posee un nivel de inteligencia emocional medio y alto, mientras que la menor posee niveles de inteligencia emocional muy bajo.

Gráfica 5. Perfil de Inteligencia Emocional con base al puntaje promedio de la población.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados.

La gráfica 5 presenta el perfil de inteligencia emocional con base en el puntaje promedio obtenido de la población. El trazo del perfil promedio se ubica dentro del nivel de inteligencia emocional (CE) medio, destacando en los alumnos su habilidad social, y una actitud optimista y noble. En este sentido, los alumnos presentan adecuadas habilidades para socializar, tienden a poseer una visión positiva ante las circunstancias adversas de la vida, y muestran disposición de apoyo hacia los demás.

Se observa un adecuado nivel de autoestima, lo cual indica que los alumnos poseen la capacidad de valorar sus posibilidades y de reconocer sus propias limitaciones. La puntuación obtenida en el componente expresión emocional, indica una capacidad adecuada para expresar sus emociones, afectos y sentimientos, ante las diversas circunstancias que viven.

Finalmente, la puntuación más baja en su perfil corresponde a la inhibición de los impulsos (control de los impulsos), lo cual indica que los alumnos reflejan una moderada dificultad para controlar sus impulsos ante las problemáticas que tienden a presentar en su vida cotidiana.

Descripción de la Población por Sexo

Tabla 19. Descripción de la Población perteneciente al Sexo Femenino

	EDAD	PS	CE	1	2	3	4	5	6	7	8
MEDIA	16.8	7.7	97	8.9	9.5	9.6	10.4	9.4	9.4	9.6	10.0
DESVIACION ESTANDAR	0.73	0.81	10.6	2.7	2.2	2.5	2.5	2.6	2.4	2.2	2.3
MINIMO	16	5.2	56	3	3	2	4	3	0	3	3
MAXIMO	18	9.8	122	15	14	15	15	16	13	14	15

PS=Promedio Semestral; CE=Coficiente Emocional; 1=Inhibición de Impulsos; 2=Empatía; 3=Optimismo; 4=Habilidad Social; 5=Expresión Emocional; 6=Reconocimiento del Logro; 7=Autoestima; 8=Nobleza.

Tabla 20. Descripción de Población perteneciente al Sexo Masculino

	EDAD	PS	CE	1	2	3	4	5	6	7	8
MEDIA	16.7	7.1	98	9.8	8.9	10.8	10.5	10.1	9.5	9.9	9.0
DESVIACION ESTANDAR	0.76	0.82	10.9	2.8	2.4	2.4	2.6	2.4	2.2	2.0	2.8
MINIMO	16	4.9	56	3	2	2	4	4	2	5	1
MAXIMO	18	9.7	122	16	13	15	15	15	13	14	15

PS=Promedio Semestral; CE=Coficiente Emocional; 1=Inhibición de Impulsos; 2=Empatía; 3=Optimismo; 4=Habilidad Social; 5=Expresión Emocional; 6=Reconocimiento del Logro; 7=Autoestima; 8=Nobleza.

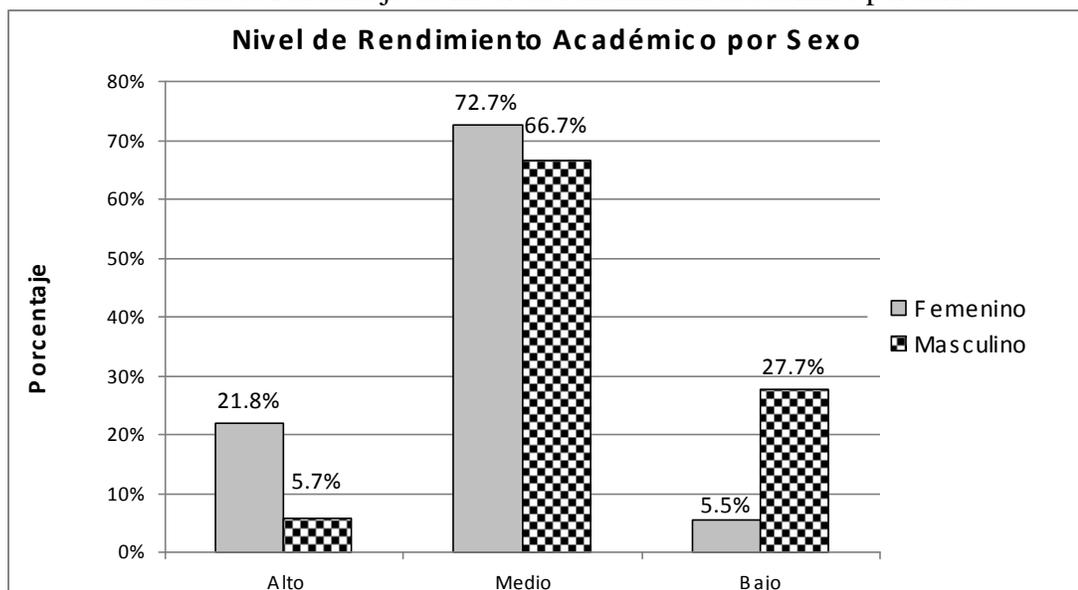
Las tablas 19 y 20 muestran una descripción de la población por sexo, ésta permite observar diferencias en los datos de las variables inteligencia emocional (CE) y rendimiento académico (PS). Los datos indican que el sexo femenino presenta una media de PS (rendimiento académico) de 7.7, con una desviación estándar igual a 0.81, y el sexo masculino una media de PS (rendimiento académico) de 7.1, con una desviación estándar de 0.82. A

partir de los resultados anteriores se puede resumir que las mujeres presentan una media más alta en comparación con los hombres, y una escasa dispersión entre su rendimiento académico.

Así mismo, el sexo femenino presenta un puntaje promedio de inteligencia emocional (CE) igual a 97, con una desviación estándar igual a 10.6, y el sexo masculino obtuvo un puntaje promedio de inteligencia emocional (CE) igual a 98, con una desviación estándar de 10.9.

A partir de los resultados anteriores se puede resumir que los hombres presentan una media moderadamente más alta, y una dispersión moderadamente mayor en su inteligencia emocional, en comparación con el sexo femenino. Por otra parte, las mujeres poseen un mayor rendimiento académico (PS) y un menor puntaje de inteligencia emocional (CE), en comparación con los hombres.

Gráfica 6. Porcentaje de nivel de rendimiento académico por sexo.

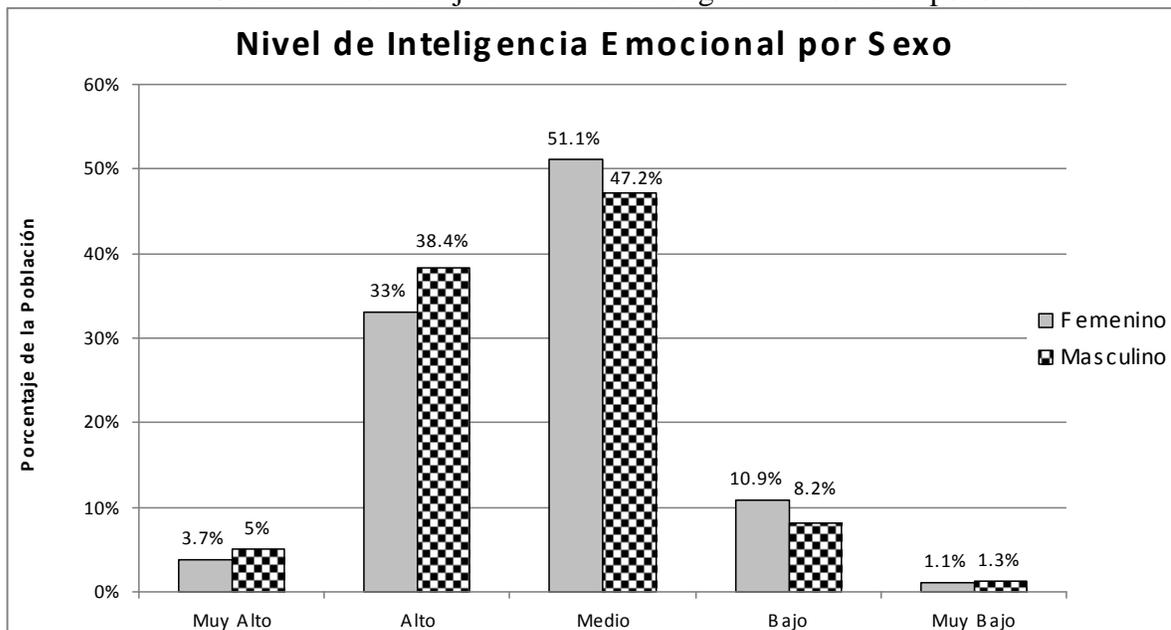


Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos

En la gráfica 6 se muestran los resultados del porcentaje de nivel de rendimiento académico por sexo de la población. Así, se observa que el mayor porcentaje tanto de mujeres (72.7%) como de hombres (66.7%) poseen un nivel de rendimiento académico medio. El 21.8% de la población de las mujeres poseen un nivel de rendimiento académico alto, mientras

que el 5.5% posee un nivel de rendimiento académico bajo. Por su parte, el 5.7% de la población de los hombres manifestó un nivel alto de rendimiento académico y el 27.7% manifestó un nivel bajo. A partir de los resultados anteriores se puede resumir que las mujeres poseen un mayor rendimiento académico, en comparación con los hombres.

Gráfica 7. Porcentaje de nivel de inteligencia emocional por sexo.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos

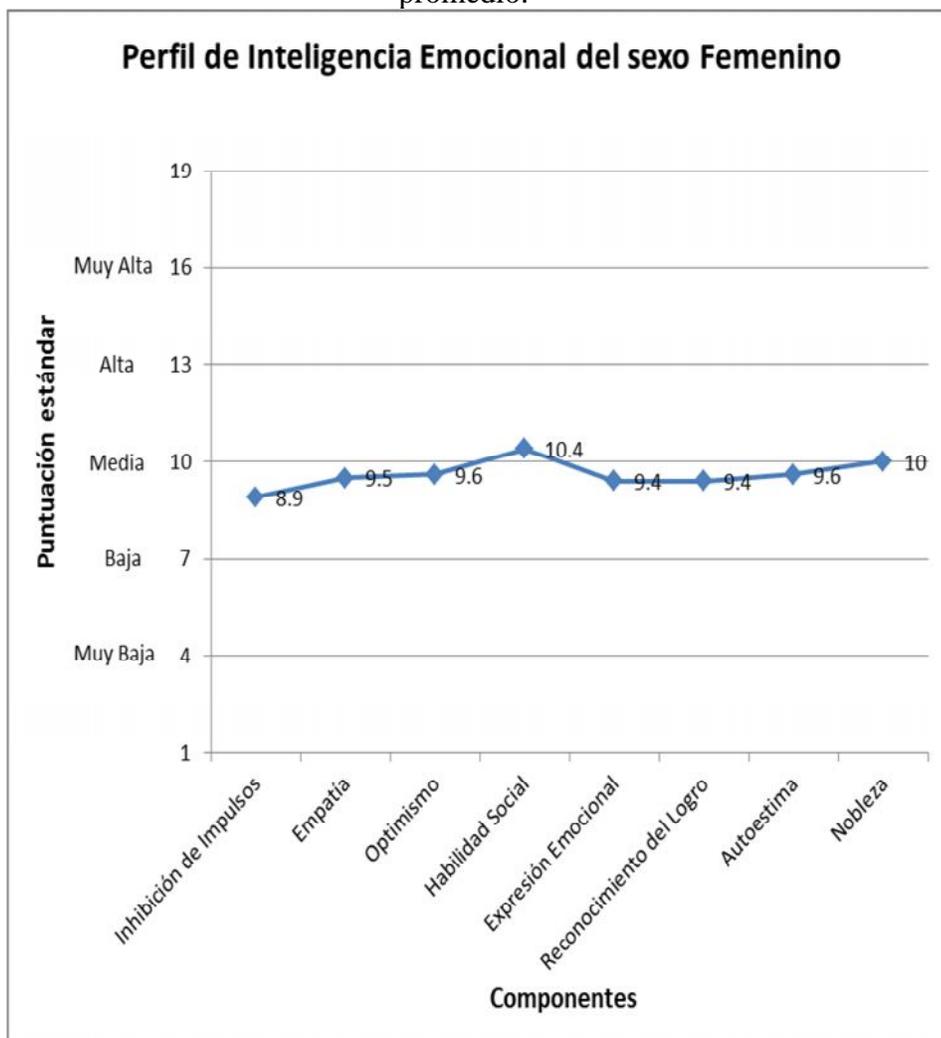
En la gráfica 7 se muestran los resultados de los niveles de inteligencia emocional por sexo. Los datos reportan que las mujeres se agrupan en mayor porcentaje dentro del nivel de inteligencia emocional medio con un 51.1% y dentro de un nivel alto, con un 33%; y en menor porcentaje dentro del nivel muy bajo de inteligencia emocional con un 1.1%.

Con respecto al sexo masculino, el mayor porcentaje de su población se agrupa dentro del nivel de inteligencia emocional medio con un 47.2% y dentro de un nivel alto, con un 38.4%; y en menor porcentaje dentro del nivel muy bajo de inteligencia emocional con un 1.3%.

A partir de lo anterior, se puede resumir que en la población de las mujeres existe un mayor porcentaje dentro de los niveles de inteligencia emocional medio y bajo, en

comparación con los hombres, en quienes existe un mayor porcentaje dentro de los niveles de inteligencia emocional muy alto, alto y muy bajo, en comparación con las mujeres.

Gráfica 8. Perfil de Inteligencia Emocional del sexo femenino, con base a su puntaje promedio.



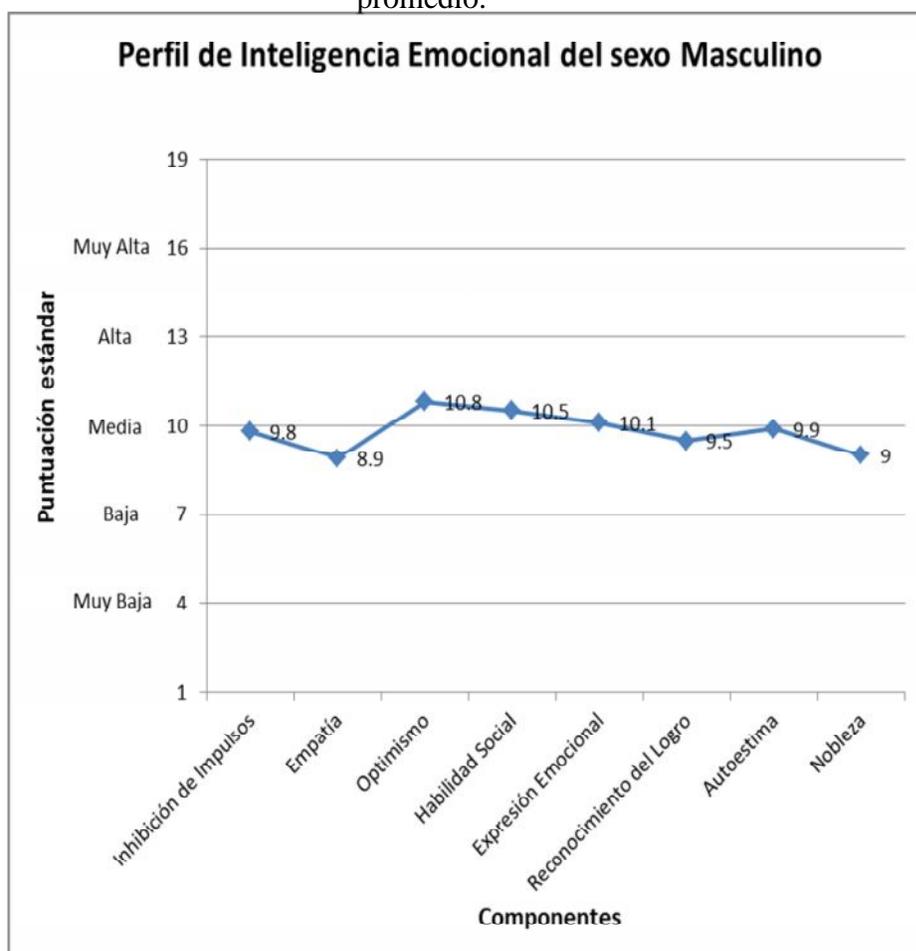
Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos

La gráfica 8 presenta el perfil de inteligencia emocional de la población del sexo femenino, con base en su puntaje promedio. El trazo del perfil se ubica dentro del nivel de inteligencia emocional (CE) medio. De acuerdo al perfil, las mujeres sobresalen en habilidad social y en nobleza, lo cual indica que las mujeres presentan adecuadas habilidades sociales que les permiten interactuar de manera fácil con los otros; sus habilidades sociales les permiten poseer una adecuada autoestima.

De acuerdo al puntaje obtenido en el componente nobleza, se refleja en las mujeres rasgos benévolos en sus relaciones interpersonales, sin un interés propio por dominar el comportamiento de los otros, presentando disposición de apoyo hacia los demás. La nobleza les permite poseer actitudes empáticas con los otros. Se observa un adecuado nivel de optimismo, de reconocimiento del logro y de expresión emocional.

La puntuación más baja en su perfil, corresponde a la inhibición de los impulsos (control de los impulsos), lo cual refleja una moderada dificultad para manejar sus impulsos al experimentar situaciones adversas o frustración en la realización de tareas en su vida cotidiana.

Gráfica 9. Perfil de Inteligencia Emocional del sexo masculino, con base a su puntaje promedio.



Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos

La gráfica 9 presenta el perfil de inteligencia emocional de la población del sexo masculino, con base en su puntaje promedio. El trazo del perfil se ubica dentro del nivel de inteligencia emocional medio.

De acuerdo al perfil, los hombres sobresalen en habilidad social y en optimismo, lo cual indica que poseen una visión y actitud positiva ante las diversas circunstancias de la vida. El optimismo que presentan les permite tener un mejor control de impulsos y una adecuada autoestima, así como un mejor reconocimiento de sus logros.

El puntaje obtenido en habilidad social refleja adecuadas habilidades sociales que favorecen la interacción en diversos contextos, como los familiares, escolares o sociales; son personas que encuentran satisfacción por medio de la convivencia con los otros.

Las habilidades sociales que poseen, fomentan una adecuada expresión emocional. Sin embargo, de acuerdo con Cortés, Barragán y Vázquez (2002), las personas que presentan mayor habilidad social tienden a dominar a los demás, lo cual les hace tener actitudes menos nobles con los otros, lo cual se refleja en el perfil, dado que la nobleza fue uno de los componentes con más baja puntuación.

La puntuación más baja en su perfil es la que corresponde a la empatía, la cual refleja que los hombres poseen un desinterés moderado por los demás, este desinterés y falta de sensibilidad se ve asociado con la puntuación que presentan en nobleza.

A partir de los perfiles presentados con anterioridad, se puede resumir que tanto hombres como mujeres sobresalen en habilidades sociales. Sin embargo, las mujeres presentan actitudes de empatía y nobleza mayor que los hombres, y los hombres tienen mayores actitudes optimistas, en comparación con las mujeres.

Análisis Correlacional

Los datos fueron procesados y analizados con el programa SPSS versión 20, los análisis incluyeron correlaciones de Pearson.

Tabla 21. Matriz de Correlaciones entre inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1: Inhibición	Correlación de Pearson	1	.311**	.578**	.307**	.519**	.479**	.522**	.368**	.772**	.085
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.055
	N	507	507	507	507	507	507	507	507	507	507
2: Empatía	Correlación de Pearson	.311**	1	.191**	.355**	.224**	.405**	.184**	.279**	.540**	.095*
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.033
	N	507	507	507	507	507	507	507	507	507	507
3: Optimismo	Correlación de Pearson	.578**	.191**	1	.451**	.580**	.529**	.692**	.180**	.784**	.025
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.574
	N	507	507	507	507	507	507	507	507	507	507
4: Social	Correlación de Pearson	.307**	.355**	.451**	1	.393**	.347**	.340**	.072	.611**	-.076
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.105	.000	.088
	N	507	507	507	507	507	507	507	507	507	507
5: Expresión	Correlación de Pearson	.519**	.224**	.580**	.393**	1	.445**	.511**	.176**	.724**	.040
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.373
	N	507	507	507	507	507	507	507	507	507	507
6: Logro	Correlación de Pearson	.479**	.405**	.529**	.347**	.445**	1	.432**	.245**	.719**	.208**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	507	507	507	507	507	507	507	507	507	507
7: Autoestima	Correlación de Pearson	.522**	.184**	.692**	.340**	.511**	.432**	1	.234**	.723**	.125**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.005
	N	507	507	507	507	507	507	507	507	507	507
8 Nobleza	Correlación de Pearson	.368**	.279**	.180**	.072	.176**	.245**	.234**	1	.480**	.235**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.105	.000	.000	.000		.000	.000
	N	507	507	507	507	507	507	507	507	507	507
9: CE	Correlación de Pearson	.772**	.540**	.784**	.611**	.724**	.719**	.723**	.480**	1	.135**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.002
	N	507	507	507	507	507	507	507	507	507	507
10: Promedio	Correlación de Pearson	.085	.095*	.025	-.076	.040	.208**	.125**	.235**	.135**	1
	Sig. (bilateral)	.055	.033	.574	.088	.373	.000	.005	.000	.002	
	N	507	507	507	507	507	507	507	507	507	507

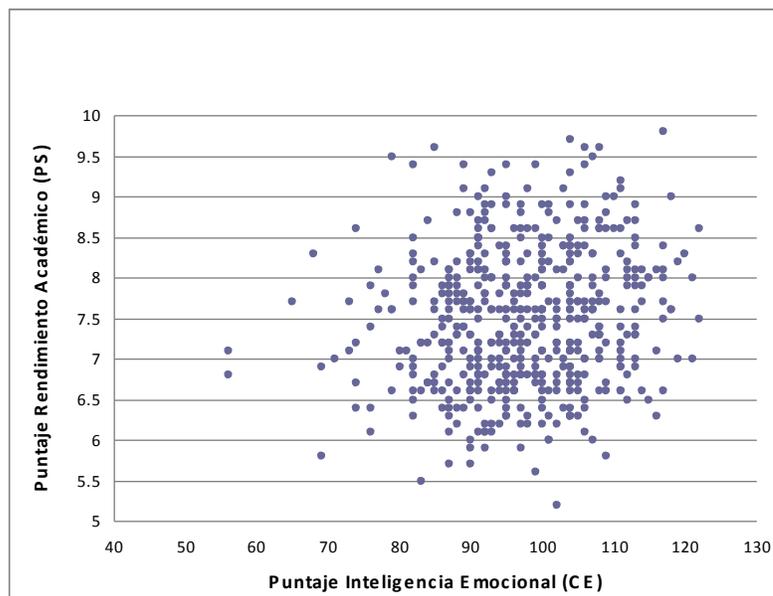
** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

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

Los resultados obtenidos en las pruebas de correlación, indicados en la tabla 21, señalan que existe una correlación débil ($r = .135^*$), y estadísticamente significativa ($p = 0.002$), entre las variables inteligencia emocional (CE) y el rendimiento académico (PS). Cabe aclarar, que una correlación estadísticamente significativa no significa una correlación grande,

lo que nos está indicando, es que dicha correlación ($r=.135^*$) la obtendríamos por azar menos de una vez de cada 100 ($p<.01$) (Morales, 2008).

Gráfica 10. Diagrama de dispersión entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.



Fuente: Elaboración propia con base a los datos obtenidos.

La gráfica 10 muestra de manera visual la dispersión del coeficiente de correlación que existe para cada uno de los conjuntos de datos en forma de puntuación, perteneciente a cada una de las variables. Así, se puede observar que la mayoría de las puntuaciones aparecen conglomeradas a la derecha y que dicha conglomeración forma una nube de puntos dispersa, lejos de lo que podría ser una línea recta.

La tabla 21 muestra la correlación entre el rendimiento académico y cada uno de los componentes de la inteligencia emocional, medidos a través del PIEMO 2000[®]. Como se puede observar, los resultados muestran correlaciones positivas significativas débiles en cuatro componentes; siguiendo un orden de mayor a menor relación, se ubicarían como sigue: Nobleza ($r = 0.235^{**}$, $p= 0.000$), Reconocimiento del Logro ($r= 0.208^{**}$, $p= 0.000$), Autoestima ($r= 0.125^*$, $p= 0.005$), Empatía ($r= 0.095^*$, $p= 0.033$). Así mismo, se reporta una correlación casi nula (cercana a cero) y estadísticamente no significativa, en los restantes

componentes: Inhibición de los impulsos ($r= 0.085$, $p= 0.055$), Habilidad Social ($r= -0.076$, $p= 0.088$), Expresión Emocional ($r=0.040$, $p= 0.373$) y Optimismo ($r=0.025$, $p= 0.574$).

Como era de esperar, todos los componentes del PIEMO 2000[®] mantienen una correlación positiva moderada y alta, estadísticamente significativa con la variable inteligencia emocional (rangos de $0.480 - 0.772$, $p= 0.000$) (ver tabla 21).

Tabla 22. Matriz de Correlación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico del sexo femenino.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1: Promedio	Correlación de Pearson	1	.177**	.146**	.090	.109*	-.063	.104	.243**	.153**	.190**
	Sig. (bilateral)		.001	.006	.093	.043	.238	.053	.000	.004	.000
	N	348	348	348	348	348	348	348	348	348	348
2: CE	Correlación de Pearson	.177**	1	.771**	.528**	.786**	.596**	.728**	.725**	.738**	.481**
	Sig. (bilateral)	.001		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	348	348	348	348	348	348	348	348	348	348
3: Inhibición	Correlación de Pearson	.146**	.771**	1	.338**	.547**	.263**	.505**	.499**	.530**	.403**
	Sig. (bilateral)	.006	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	348	348	348	348	348	348	348	348	348	348
4: Empatía	Correlación de Pearson	.090	.528**	.338**	1	.185**	.329**	.214**	.402**	.188**	.250**
	Sig. (bilateral)	.093	.000	.000		.001	.000	.000	.000	.000	.000
	N	348	348	348	348	348	348	348	348	348	348
5: Optimismo	Correlación de Pearson	.109*	.786**	.547**	.185**	1	.445**	.594**	.519**	.697**	.194**
	Sig. (bilateral)	.043	.000	.000	.001		.000	.000	.000	.000	.000
	N	348	348	348	348	348	348	348	348	348	348
6: Social	Correlación de Pearson	-.063	.596**	.263**	.329**	.445**	1	.359**	.324**	.354**	.117*
	Sig. (bilateral)	.238	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.030
	N	348	348	348	348	348	348	348	348	348	348
7: Expresión	Correlación de Pearson	.104	.728**	.505**	.214**	.594**	.359**	1	.467**	.529**	.173**
	Sig. (bilateral)	.053	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.001
	N	348	348	348	348	348	348	348	348	348	348
8: Logro	Correlación de Pearson	.243**	.725**	.499**	.402**	.519**	.324**	.467**	1	.429**	.254**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	348	348	348	348	348	348	348	348	348	348
9: Autoestima	Correlación de Pearson	.153**	.738**	.530**	.188**	.697**	.354**	.529**	.429**	1	.239**
	Sig. (bilateral)	.004	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	348	348	348	348	348	348	348	348	348	348
10: Nobleza	Correlación de Pearson	.190**	.481**	.403**	.250**	.194**	.117*	.173**	.254**	.239**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.030	.001	.000	.000	
	N	348	348	348	348	348	348	348	348	348	348

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

* . La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

Tabla 23. Matriz de Correlación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico del sexo masculino.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1: Promedio	Correlación de Pearson	1	.128	.127	.004	.091	-.104	.026	.188*	.172*	.193*
	Sig. (bilateral)		.109	.111	.955	.253	.194	.740	.018	.030	.015
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159
2: CE	Correlación de Pearson	.128	1	.779**	.599**	.811**	.643**	.714**	.706**	.688**	.539**
	Sig. (bilateral)	.109		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159
3: Inhibición	Correlación de Pearson	.127	.779**	1	.325**	.608**	.405**	.526**	.441**	.491**	.417**
	Sig. (bilateral)	.111	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159
4: Empatía	Correlación de Pearson	.004	.599**	.325**	1	.309**	.419**	.302**	.431**	.212**	.288**
	Sig. (bilateral)	.955	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.007	.000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159
5: Optimismo	Correlación de Pearson	.091	.811**	.608**	.309**	1	.496**	.516**	.586**	.688**	.304**
	Sig. (bilateral)	.253	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159
6: Social	Correlación de Pearson	-.104	.643**	.405**	.419**	.496**	1	.480**	.400**	.310**	.006
	Sig. (bilateral)	.194	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.940
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159
7: Expresión	Correlación de Pearson	.026	.714**	.526**	.302**	.516**	.480**	1	.392**	.450**	.262**
	Sig. (bilateral)	.740	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.001
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159
8: Logro	Correlación de Pearson	.188*	.706**	.441**	.431**	.586**	.400**	.392**	1	.438**	.260**
	Sig. (bilateral)	.018	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.001
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159
9: Autoestima	Correlación de Pearson	.172*	.688**	.491**	.212**	.688**	.310**	.450**	.438**	1	.288**
	Sig. (bilateral)	.030	.000	.000	.007	.000	.000	.000	.000		.000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159
10: Nobleza	Correlación de Pearson	.193*	.539**	.417**	.288**	.304**	.006	.262**	.260**	.288**	1
	Sig. (bilateral)	.015	.000	.000	.000	.000	.940	.001	.001	.000	
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159

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

* . La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

Las Tablas 22 y 23 muestran las diferencias en la correlación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de acuerdo al sexo de los participantes. Los resultados obtenidos indican que la relación es débil para los dos sexos y significativa sólo para la correlación de las mujeres. Sin embargo, el sexo femenino obtuvo una puntaje de correlación mayor en comparación al de los hombres ($r= 0.177^{**}$, $p= 0.001$ para las mujeres y $r= 0.128$, $p= 0.109$ para los hombres).

DISCUSIÓN

En la actualidad, buscar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ha venido siendo un tema de relevancia para los investigadores del ámbito educativo, pues autores como Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), Pérez y Castejón (2006), Buenrostro, et al. (2012), entre otros, manifiestan que la inteligencia emocional es un factor que favorece el rendimiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, la búsqueda de asociación entre las variables en cuestión ha evidenciado resultados poco claros y contradictorios que no permiten concluir de manera precisa sobre la relación existente. Así, los resultados de las investigaciones empíricas, en cuanto a la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico pueden agruparse bajo tres líneas: a) estudios donde existe una correlación positiva significativa, b) estudios donde existe una correlación negativa significativa y, c) estudios donde no existe correlación alguna o existe una correlación casi nula.

Los resultados de la presente investigación coinciden con aquellos estudios donde se ha encontrado correlación débil positiva y significativa entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico.

De acuerdo con los resultados, el coeficiente de correlación obtenido es de $r= 0.135$ ($p= 0.002$). Considerando lo referido por Hernández, Fernández y Baptista (2006) y Morales (2008), en el sentido de que la correlación lineal de Pearson entre variables se establece entre 1 (correlación positiva) y -1 (correlación negativa), se puede afirmar que la correlación es positiva débil, estadísticamente significativa.

Así, el presente estudio reporta resultados similares a los encontrados por:

Henríquez (2007) obtuvo en sus resultados de su investigación empírica, para el caso del Liceo Federico Varela (LFV) de Chañaral, niveles adecuados de inteligencia a través del

TMMS-24, para la mayoría de la muestra, y en quienes se obtuvo una correlación positiva débil y significativa entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico.

En este estudio, se comparten similitudes con los resultados obtenidos por Henríquez (2007), puesto que los puntajes promedio en la mayoría de los participantes con respecto a la inteligencia emocional, manifiestan un nivel de inteligencia emocional medio.

Sin embargo, los resultados arrojados por la correlación son débiles. Por tanto, se comparte la idea de Henríquez (2007), quien manifiesta que la inteligencia emocional tiene que ver con el bienestar psicológico del alumno, y este factor puede impactar de forma más directa en el rendimiento académico.

En la misma línea, Pérez y Castejón (2006) obtuvieron correlaciones positivas significativas entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico, si bien estos aplicaron una prueba diferente para medir la inteligencia emocional, se encontraron resultados parecidos.

Así mismo, López (2008) obtuvo en su estudio realizado con estudiantes peruanos, una correlación positiva baja y estadísticamente significativa entre las variables.

En México, Buenrostro, et al. (2012) reportaron en sus resultados de investigación una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico similar a la encontrada en ésta investigación. Sin embargo, se empleó un instrumento diferente para medir la inteligencia emocional (EQ-i: YV), y se realizó una correlación de Spearman, la cual es diferente a la empleada en ésta investigación.

Los resultados del presente estudio se pueden relacionar parcialmente con los encontrados por: Schutte et al. (1998, citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2001), Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004, citado por Frausto, Velásquez y Aguilar, sf), Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004, empleando el instrumento MSCEIT, el cual mide a la inteligencia emocional como habilidad), Lam y Kirby (2002, citado por Otero, et al., 2009),

Chong, Elias, Mahyuddin y Uli (2004, citado por Otero et al., 2009), Vela (2004, citado por Pérez y Castejón, 2007), Van der Zee, Thijes y Schakel (2002, citado por Pérez y Castejón, 2007), puesto que estos autores, hallaron correlaciones positivas significativas entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico. Sin embargo, en estos estudios el grado del coeficiente de correlación fue de moderado a alto, y en ese sentido, los puntajes obtenidos de la variable inteligencia emocional permiten predecir el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otra parte, los resultados obtenidos en la correlación de la presente investigación se contraponen a los reportados por Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007), Martínez (2010), y Cortés, et al. (1999), puesto que estos autores hallaron en sus estudios correlaciones negativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, lo que significa que aquellos estudiantes con mayor nivel de rendimiento académico tienden a obtener menores niveles de inteligencia emocional y viceversa. Así mismo, Newsome, Day y Catano (2000, citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2001) y Frausto, Velásquez y Aguilar (sf), reportan en sus hallazgos correlaciones negativas muy bajas, casi nulas, pues el coeficiente de correlación se encuentra muy cercano a cero.

También se contraponen a los estudios encontrados por Chico (1999, citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2001), Bastian, Burns y Nettelbeck (2005, citado por Pérez y Castejón, 2007) e Iglesias y Vera (2010), pues estos autores no encontraron en sus estudios empíricos correlación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico.

Ahora bien, el que la correlación resultante en la presente investigación haya sido significativa, no necesariamente ha de manifestar un grado de correlación alta (fuerte). Es muy común que los coeficientes de correlación sean estadísticamente significativos pero bajos, principalmente en muestras relativamente grandes ($N > 300$). En este sentido, la correlación obtenida simplemente expresa una relación pequeña entre dos variables.

En este estudio, el haber obtenido una correlación débil (baja), resulta poco útil para predecir resultados o hacer estimaciones. En este sentido, conocer la puntuación obtenida de

un sujeto en la variable inteligencia emocional no permite predecir cuál será su puntuación en la variable rendimiento académico, es decir, no se puede conocer en qué medida la inteligencia emocional puede predecir el éxito académico.

Ahora bien, con base en los resultados obtenidos y a partir de la literatura revisada surge la necesidad de pensar al menos por qué se encontró una relación débil y no una relación moderada o alta, donde se esperaría encontrarla. Es por ello, que a continuación se exponen algunas posibles explicaciones que podrían justificar la correlación débil (baja) que se ha obtenido:

a) Pudo deberse a que la correlación esté contaminada por otras variables, es decir, que existan variables que estén afectando de manera directa o indirecta la correlación, como ciertas características propias del individuo: nivel de educación, nivel económico y sociocultural, sexo de los participantes, experiencias de vida, bienestar psicológico, autoconcepto, salud mental, motivación, inteligencia, etc.,

Es posible que otras características emocionales y de personalidad en los estudiantes mantengan una influencia en su rendimiento académico, aunque dicha influencia no sea lineal (ver gráfica 10) y directa como lo expresa Extremera y Fernández-Berrocal (2001) sobre la influencia que la inteligencia emocional ejerce sobre la salud mental y emocional de los estudiantes, donde dicho ajuste emocional y salud mental intervienen de forma directa sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

También pudieron influir variables pedagógicas, como: métodos de evaluación, modelo educativo escolar, los planes y programas de estudio, organización escolar, métodos de enseñanza-aprendizaje, etc.

b) Pudo deberse a la homogeneidad de las calificaciones de la población participante, es decir, las calificaciones promedio retomadas como indicador del rendimiento académico tienden a parecerse mucho entre sí. Las calificaciones obtenidas tendieron a agruparse en mayor medida dentro de los rangos que van de 6 a 8 de calificación, y se obtuvieron

promedios generales en los diferentes grupos semestrales dentro de los rangos que van de 7.1 a 7.9 de calificación. De acuerdo a lo anterior, Morales (2008) refiere que con muestras muy homogéneas los coeficientes suelen ser bajos.

c) Pudo deberse al uso de un instrumento poco discriminante, ello suele suceder cuando la variable que se mide utiliza preguntas que admiten pocas respuestas. En este caso, el instrumento que se utilizó para la medición de la variable inteligencia emocional (PIEMO 2000[®]), sólo admitió dos opciones de respuesta: si o no, lo que impide a los sujetos diversificar más sus respuestas. En este caso, conviene señalar que durante la aplicación del instrumento, muchos de los alumnos referían que les costaba trabajo inclinarse por alguna de las opciones de respuesta, puesto que en su actuar diario no siempre realizaban las mismas conductas, otros mencionaron la necesidad de tener la opción con algunas veces, casi nunca, casi siempre, donde tuvieran la oportunidad de matizar más sus respuestas.

También pudo deberse a que el instrumento empleado se elaboró a partir de un modelo mixto, es decir, donde se concibe a la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos de personalidad y habilidades emocionales.

d) Otra de las posibles causas, por las cuales no se obtuvo una correlación mayor a la encontrada, pudo deberse a la población, puesto que ésta se compuso de adolescentes cuyas edades oscilaron entre los 16 y 18 años, los cuales cursaban el bachillerato general. De esta manera, en esta población no se reportan investigaciones, pues la mayoría de los estudios se han realizado con estudiantes universitarios cuyas edades oscilan entre los 19 y 21 años, y con estudiantes de secundaria, cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años, así como de 14 y 16 años. Por tanto la variable edad y la modalidad escolar (el contexto), podrían estar influyendo en los resultados de la correlación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico.

e) Otra razón por la cual se encontró una correlación débil (baja) pudo ser el comportamiento atípico de algunas puntuaciones obtenidas de la variable inteligencia emocional de la población participante. Morales (2008) refiere que las puntuaciones atípicas

pueden distorsionar el valor de los coeficientes de correlación, e inclusive no es posible mostrar la relación que se puede esperar en sujetos normales.

Cuando hablamos de puntuaciones atípicas se hace referencia a puntuaciones extremas (muy altas o bajas), son puntuaciones que tienden a apartarse mucho de las puntuaciones de los demás sujetos.

En este caso, habría que preguntarse a qué se deben las puntuaciones atípicas que se presentan en el estudio, principalmente podrían ser respuestas intencionadas, es común que en la aplicación de cuestionarios con determinados contenidos, algunos alumnos presenten conductas de desinterés, lo cual se refleja en respuestas falsas. En la aplicación del PIEMO 2000[®], hubo algunos casos donde los alumnos terminaban de contestar el cuestionario demasiado rápido (15 min. aprox.), lo cual contrastaba con el tiempo que empleaban los demás participantes, que era de 40 a 45 minutos aproximadamente.

O efectivamente, esas puntuaciones atípicas fueron el reflejo de respuestas sinceras expuestas por alumnos realmente atípicos o de alumnos que experimentaban en ese momento circunstancias difíciles que modificaban de manera excesiva su estado emocional. En este sentido, este tipo de variables ajenas como pudiera ser la alteración de estados emocionales debidos a circunstancias difíciles, resultan complejas de controlar e identificar.

Por lo anteriormente expuesto, cabe preguntar cuál hubiera sido el resultado de la correlación si se hubieran omitido las puntuaciones atípicas que se presentaron en el presente estudio, así como también, qué está sucediendo con los aquellos alumnos que presentaron las puntuaciones atípicas.

f) El haber obtenido una correlación débil entre las variables, y contrastar con aquellos estudios donde se reportaron correlaciones moderadas y altas, pudo deberse a otros factores de índole metodológica, como tipo de análisis estadístico empleado para correlacionar las variables, el número de participantes, la forma de operacionalizar el constructo de inteligencia emocional.

Conviene señalar que los resultados obtenidos de la correlación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico deben ser interpretados, analizados y empleados con mucha cautela, pues como lo refiere Morales (2008), es posible que a través del análisis estadístico correlacional sólo se esté logrando observar la punta del iceberg de la asociación entre las variables, quedando una gran parte aún por explicar, y que quizá sea necesario emplear otro tipo de correlaciones que no sean de tipo lineal o emplear recursos metodológicos diferentes, de corte más cualitativo, pues autores como Bisquerra (2003), Bartel (2006), Muñoz y Bisquerra (2006, citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2006), Aguado (2006), Fernández-Berrocal, Ruiz, Extremera y Cabello (2008, citado por Augusto, 2009) manifiestan en sus trabajos de investigación, que la implementación de programas de inteligencia emocional en los contextos escolares ha beneficiado el desarrollo académico de los alumnos.

Así mismo, conviene señalar de acuerdo a Cohen (1988, citado por Morales, 2008), que en las ciencias de la conducta la mayoría de las correlaciones suelen ser bajas, pero no por ello dejan de ser relevantes, sobre todo si éstas resultan estadísticamente significativas.

Finalmente, como en la presente investigación se trabajó con una población determinada no es posible generalizar a otras poblaciones, razón por la cual, los resultados sólo son válidos para estudiantes con características similares a los participantes en éste estudio. Por tanto habría que preguntarse si es posible que el rendimiento académico de estos estudiantes esté poco influenciado por la inteligencia emocional. Así mismo, cabe la posibilidad de que exista correlación de otro tipo entre las variables, no necesariamente lineal.

En relación al rendimiento académico de la población participante se reportó un puntaje promedio de calificación de 7.5 (ver tabla 18), el cual se encuentra ubicado dentro de un nivel de rendimiento académico medio. Este dato expresa que los estudiantes participantes han logrado un aprendizaje regular, es decir, los alumnos han adquirido los conocimientos básicos en cuanto a los contenidos de estudio, han desarrollado habilidades básicas y necesarias para la realización de actividades y solución de problemas relativos al material de estudio.

Conviene señalar, que la gran mayoría de los participantes se encuentran en niveles de rendimiento académico medio, se debe tener presente que las normas para determinar los niveles (rangos), han sido creadas específicamente para este trabajo, a partir de los datos obtenidos.

Si se observa la gráfica 3, se puede observar que sólo el 17 % de la población participante logró un alto nivel de aprendizaje, mientras que el 12 % no consiguió alcanzar los aprendizajes mínimos esperados.

En cuanto al puntaje promedio obtenido de inteligencia emocional (CE), fue de 97.4 (ver tabla 18), y de acuerdo a los criterios establecidos en el PIEMO 2000[®] por Cortés, Barragán y Vázquez (2002), se ubica dentro de un nivel medio, lo que permite reconocer en los participantes un adecuado manejo de sus emociones (ver gráfica 5).

Así mismo, los componentes que conforman el PIEMO 2000[®] obtuvieron en su mayoría puntuaciones que los ubicaron en niveles medios. Sin embargo, se observa predominancia de los componentes: habilidad social y optimismo. El componente con la puntuación más baja en comparación con el propio perfil de la población fue inhibición de los impulsos, no obstante se encuentra dentro del nivel promedio.

La interpretación de casi todos los componentes se basan en el puntaje promedio obtenido, es decir, mientras más alto es el rango alcanzado, mayor será el desempeño en esa área. Sin embargo, el componente de inhibición de los impulsos se interpreta de manera inversa y se califica en sentido negativo, es decir, que a mayor puntaje, mayor rigidez emocional, lo que conlleva a estas personas a presentar dificultad para expresar sus emociones, reprimiendo su sentir, incluso ante situaciones que requieran la expresión de un sentimiento convencional; mientras que, la presencia de puntuaciones bajas refleja menor control de los impulsos. De acuerdo con Cortés, Barragán y Vázquez (2002), lo adecuado para este componente es presentar puntuaciones promedio, ubicadas en un nivel medio.

Ahora bien, si se analiza la diferencia entre sexos en cuanto a la variable inteligencia emocional, los hallazgos reportan la existencia de una diferencia en los puntajes promedio. Sin embargo, la diferencia que presentan es muy pequeña (ver tablas 19 y 20). Los hombres obtuvieron un puntaje promedio de inteligencia emocional moderadamente mayor que las mujeres (hombres 98 y mujeres 97) con lo cual se puede resumir que los hombres poseen un mejor manejo emocional.

A partir de lo anterior, los resultados arrojados en esta investigación se adhieren a los reportados por Otero, Martín, León y Vicente (2009), quienes no encontraron diferencias significativas claras, en tanto que las mujeres presentaron un mayor puntaje en el factor atención emocional, pero no indica una mejor regulación emocional.

Por otra parte, se contraponen a los encontrados por Buenrostro, et al. (2012) y Villanova y Clemente (2005), quienes encontraron diferencias significativas, donde las mujeres obtienen mayores puntuaciones en los factores que miden la inteligencia emocional, lo cual indica que éstas presentan mayor competencia emocional en comparación con los hombres.

Sin embargo, aunque las diferencias en cuanto al género y la inteligencia emocional encontradas en las puntuaciones haya sido muy baja, resulta un tanto controversial, puesto que a pesar de que los hombres y mujeres poseen estilos emocionales diferentes, se esperaría que las mujeres presentaran un mayor puntaje promedio en inteligencia emocional, ya que las tradiciones de roles de género específicos dentro de la cultura mexicana, propician que los hombres tiendan a reprimir de manera mayor sus emociones, lo que se podría traducir en una menor identificación, comprensión, expresión y regulación emocional.

En este caso, habría que preguntarse si en la actualidad se están cambiando las concepciones que se mantenían sobre la expresión emocional en el género masculino, así como también, qué papel o implicaciones está jugando la educación escolar, familiar y social para fomentar en el género masculino una mayor conciencia en los procesos emocionales y

qué tanto esta conciencia emocional puede favorecer el rendimiento académico de los alumnos.

En cuanto a la diferencia entre sexos en la variable rendimiento académico, los hallazgos reportan la existencia de una diferencia en los puntajes promedio. La diferencia que presentan resulta pequeña (ver tablas 19 y 20). Las mujeres obtuvieron un puntaje de rendimiento académico moderadamente mayor que los hombres (mujeres 7.7, hombres 7.1).

A partir de lo anterior, se puede resumir que las mujeres poseen un mayor rendimiento académico en comparación con los hombres, pero no se puede asegurar que las mujeres sean más inteligentes que los hombres, pues como ya se mencionó en la literatura consultada, existe una gran cantidad de variables que influyen sobre el rendimiento académico, y por tanto, podría ser que las mujeres estén empleando algunos recursos que favorecen la adquisición de sus aprendizajes, mientras que los hombres emplean otros. En este sentido, surge una pregunta, cuáles son los recursos cognitivos, emocionales, sociales, familiares, pedagógicos más empleados por los estudiantes participantes y de qué manera tienden a impactar sobre su rendimiento académico.

En definitiva, no se puede aún concluir de manera precisa si la variable sexo influye en la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede resumir que el sexo no es un factor que determine la asociación entre las variables en cuestión, al menos en la población participante.

Con el propósito de analizar la relación existente entre cada uno de los componentes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se efectuó la correlación de Pearson entre estos, de donde se obtuvieron los resultados mostrados en la tabla 21. Los resultados muestran la existencia de correlaciones positivas débiles, estadísticamente significativas en cuatro de los componentes, estos son:

Nobleza ($r= 0.235$, $p= 0.000$). De acuerdo a la literatura consultada, tal componente hace referencia a la capacidad para actuar de manera altruista, sin interés por dominar el comportamiento de los otros (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002).

En este sentido, el que la nobleza mantenga alguna relación con el rendimiento académico, podría deberse en que las conductas nobles propician relaciones saludables con los demás, puesto que se trabaja para un bien común. Estas conductas de interés, ayuda, colaboración y cooperativismo, pueden contribuir en la mejora del desempeño académico y por ende, en el rendimiento académico (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002). Sin embargo, la relación entre la nobleza y el rendimiento académico no resulta directa, existiendo variables de por medio, por tanto, no resulta tan clara la relación que presentan.

Reconocimiento del Logro ($r= 0.208$, $p= 0.000$). El reconocimiento del logro indica la capacidad del ser humano para reconocer los éxitos obtenidos a lo largo de su vida familiar, laboral, académica, personal y social (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002).

La relación entre el reconocimiento del logro y el rendimiento académico, resulta un poco más clara, puesto que el adolescente al tener la capacidad de reconocer sus propios logros, le permite ser conciente de las cosas que hace y valorarlas. De este modo, surge la necesidad de sobresalir y alcanzar el éxito deseado. Por tanto, el reconocer los logros, le permite al adolescente monitorear de manera positiva las cosas que realiza, promoviendo un bienestar y un desarrollo favorable en sus capacidades cognitivas, sociales, afectivas, emocionales, que en un sentido más amplio favorecen el rendimiento académico.

Autoestima ($r= 0.125$, $p= 0.005$). El componente autoestima, de acuerdo con la literatura consultada se refiere al amor, aprecio y valoración propia, la cual se acompaña de un juicio de valor, elaborado a partir de sentimientos, pensamientos, sensaciones y vivencias personales que han surgido en la propia vida (Cardenal, 1999).

Cardenal (1999), Vernieri (2006) y Gil (1997) expresan que un adolescente con una adecuada autoestima puede condicionar el aprendizaje, puesto que promueve actitudes de

interés por aprender. La autoestima promueve la valoración de las capacidades para aprender y produce un aumento de confianza en si mismo, todo ello facilita la adquisición de los aprendizajes y por ende, incrementa el rendimiento académico.

Los componentes restantes presentaron una correlación casi nula, pues sus valores se acercan a cero, estos componentes se presentan de acuerdo al grado de relación: Empatía ($r=0.095$, $p=0.033$), Inhibición de los Impulsos ($r=0.085$, $p=0.055$), Expresión Emocional ($r=0.040$, $p=0.373$), Optimismo ($r=0.025$, $p=0.574$), Habilidad Social ($r=-0.076$, $p=0.088$).

Algunos autores consultados, refieren altos grados de influencia de los componentes citados anteriormente con el rendimiento académico; en la presente investigación no se encontró un coeficiente de correlación (lineal) moderado o alto y estadísticamente significativo entre estos, posiblemente su relación pueda ser de otro tipo. Así mismo, en una correlación lineal no se pueden determinar relaciones de tipo causal, sólo indican el grado de asociación entre variables.

Por último, al realizar las correlaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de acuerdo al sexo (ver tablas 22 y 23). Se pudo determinar que la relación es positiva débil, estadísticamente significativa para el sexo femenino ($r=0.177$, $p=0.001$), y para el sexo masculino, una relación positiva débil, estadísticamente no significativa ($r=0.128$, $p=0.109$). La diferencia entre las correlaciones, de acuerdo al sexo no son grandes, por tanto, aparentemente el sexo no influye en la determinación de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Adicionalmente, con la finalidad de analizar la relación existente entre cada uno de los componentes de la inteligencia emocional propuestos en el instrumento PIEMO 2000[®], y el rendimiento académico, de acuerdo al sexo (ver tablas 22 y 23), se realizaron las correlaciones y los resultados encontrados son:

a) En las mujeres, los componentes que reportan correlación positiva débil y estadísticamente significativa, corresponden a: Reconocimiento del Logro ($r=0.243$, $p=$

0.000), Nobleza ($r= 0.190$, $p= 0.000$), Autoestima ($r= 0.153$, $p= 0.004$), Inhibición de los Impulsos ($r= 0.146$, $p= 0.006$), Optimismo ($r= 0.109$, $p= 0.043$). Mientras que los demás componentes obtuvieron una correlación casi nula, estos corresponden a: Expresión Emocional ($r= 0.104$, $p= 0.053$), Empatía ($r= 0.090$, $p= 0.093$) y Habilidad Social ($r= -0.063$, $p= 0.238$).

b) En los hombres, los componentes que reportaron correlación positiva débil y estadísticamente significativa corresponden a: Nobleza ($r= 0.193$, $p= 0.015$), Reconocimiento del Logro ($r= 0.188$, $p= 0.018$), Autoestima ($r= 0.172$, $p= 0.030$). Mientras que para los componentes restantes se reportaron correlaciones casi nulas, estadísticamente no significativas e incluso en el componente Habilidad Social se encontró una correlación negativa muy débil, estadísticamente no significativa.

Si se comparan las correlaciones obtenidas en los componentes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de acuerdo al sexo, se puede apreciar que todas las correlaciones son positivas y débiles a excepción del componente habilidad social que resultó con una correlación negativa muy débil. Con respecto a este último componente, se puede inferir que a mayor habilidad social menor es el rendimiento académico, este comportamiento puede ser atribuible a que los alumnos tienden a entablar conversaciones durante las clases, desatendiendo los contenidos de aprendizaje, sobre todo los hombres, pues estos puntuaron más alto.

A partir de los datos obtenidos se puede determinar que no existen diferencias significativas en cuanto a las correlaciones de los componentes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de acuerdo al sexo, puesto que para ambos, los coeficientes de correlación resultaron débiles.

Finalmente, con base a los resultados obtenidos y presentados en esta investigación se puede determinar que existe una correlación positiva débil y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes participantes.

De esta manera, los resultados obtenidos acreditan la hipótesis de investigación formulada, la cual establece la existencia de una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

La búsqueda de factores que permitan contribuir de manera significativa al mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes, ha sido un tema de constante investigación para el campo educativo.

Siendo así, se han encontrado una gran cantidad de variables asociadas con el rendimiento académico, como: el autoconcepto, la autoestima, el CI, la personalidad, la motivación, los hábitos de estudio, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc. Así mismo, se busca variables que no sólo se asocien, sino que puedan ser objeto de intervenciones programáticas escolares.

Esta investigación se añade a la búsqueda de dicha asociación, donde se relacione la inteligencia emocional y el rendimiento académico, y por ende, se incorporen programas de inteligencia emocional en las escuelas con la finalidad de favorecer el rendimiento académico.

Ahora bien, las conclusiones que surgen a partir de la presente investigación son las siguientes:

- En términos generales, el rendimiento académico de los participantes se ubica dentro de un nivel medio, el cual corresponde a un logro de aprendizaje básico de los contenidos; con mayor precisión se puede resumir que más de la mitad de los participantes obtuvieron un nivel de rendimiento académico medio; más de la cuarta parte de la población (17%) alcanzó un alto nivel de aprendizaje de los contenidos, y menos de la cuarta parte (12%) no logró alcanzar los aprendizajes mínimos o básicos planteados en los contenidos.
- Se encontró una pequeña diferencia entre el rendimiento académico en cuanto al género. Las mujeres obtuvieron puntuaciones promedio más altas, en comparación con los hombres. Por tanto, se puede decir que las mujeres poseen un mayor rendimiento académico en comparación con los hombres.

- La inteligencia emocional de los participantes, con base en su puntaje promedio se ubica dentro de un nivel medio, por tanto se puede decir que los alumnos con quienes se trabajo mantienen adecuadas habilidades para su regulación emocional. En cuanto a su perfil de inteligencia emocional, la mayoría de los componentes que la integran, se encuentran en un nivel medio. Sin embargo, existe un mayor predominio en los componentes habilidad social y nobleza. En este sentido, la mayoría de los alumnos tiende a presentar adecuadas habilidades para socializar, a poseer una visión positiva ante las circunstancias adversas de la vida, y mostrar disposición de apoyo hacia los demás. La puntuación más baja en su perfil corresponde a la inhibición de los impulsos, lo cual indica que los alumnos reflejan una moderada dificultad para controlar sus impulsos ante las problemáticas que tienden a presentar en su vida cotidiana.
- De acuerdo al género, se encontró una diferencia mínima en la variable inteligencia emocional, dicha diferencia fue de un punto a favor de los hombres, es decir, los hombres lograron alcanzar una puntuación más alta en comparación con las mujeres.
- Se encontró una correlación positiva débil y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Los resultados del presente estudio se inscriben al conjunto de investigaciones donde se encontró que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico fue de fuerza débil (baja).
- A partir de los resultados encontrados en la correlación, se acepta la hipótesis de investigación, en la cual se plantea la existencia de una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.
- Cuando se analizaron por separado en hombres y mujeres los resultados de la correlación de las variables inteligencia emocional y rendimiento académico, fue moderadamente más fuerte en el sexo femenino. Sin embargo, dichas diferencias no resultan significativas, dado que en los dos grupos, los coeficientes de correlación resultaron débiles.

- Los hallazgos presentados son propios de la población en quien se trabajo, con unas características demográficas muy particulares, por tanto no se pueden generalizar a otras poblaciones.

Ahora bien, algunas de las limitantes que se encontraron en la presente investigación fueron:

- A partir de la introducción del concepto inteligencia emocional al campo de la psicología, y en este caso, al de la psicología educativa, ha existido una falta de acuerdo para definir de manera clara y precisa el constructo, puesto que varios autores han desarrollado modelos diferentes para su explicación. Por un lado, existen aquellos modelos de habilidades, donde se menciona que la inteligencia viene siendo un conjunto de habilidades emocionales, y los modelos mixtos, donde se expone que la inteligencia emocional esta compuesta por un conjunto de rasgos de personalidad y de habilidades emocionales.
- Analizar la influencia de variables de índole afectiva en el rendimiento académico de los estudiantes, ha representado hasta el momento un reto. En este caso, ha sido un tema muy controversial el operacionalizar la inteligencia emocional, pues resulta complejo medir los estados emocionales o el propio proceso emocional.
- La medida del rendimiento académico ha sido un tema muy controversial, puesto que se pone en duda que las calificaciones tomadas como indicadores del rendimiento académico demuestren objetivamente el nivel de logro del aprendizaje obtenido por parte del estudiante. En el sistema educativo mexicano, no se cuenta con un sistema de evaluación estandarizado, por lo cual se ve alterada dicha evaluación por los criterios propios que cada profesor considera oportunos implementar.

Por tanto, la evaluación remitida en calificación, no logra explicar la totalidad de los logros académicos alcanzados por el estudiante. Habría que buscar métodos más

rigurosos para medir el rendimiento académico, sin dejar todo el peso a una calificación.

Finalmente, se presentan algunas sugerencias que se consideran pertinentes para futuras investigaciones:

- Se sugiere implementar más estudios en contextos educativos con población adolescente de 16 a 18 años, empleando diferentes instrumentos para medir la inteligencia emocional, los cuales hayan sido diseñados desde un modelo mixto y un modelo de habilidades, con el propósito de identificar si los instrumentos de medición que se emplean influyen en la correlación de las variables.
- Se puede sugerir transformar el Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000[®]), en una escala tipo likert, con el propósito de que los participantes tengan la oportunidad de diversificar sus respuestas.
- Se sugiere diseñar instrumentos que permitan medir la inteligencia emocional a partir de los propios contextos educativos, y que por tanto, la población participante para la validación sea exclusivamente con estudiantes, y de acuerdo al nivel de educación que resulta de interés.
- Se sugiere realizar más estudios sobre la relación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico, empleando una cantidad mayor de participantes del sexo masculino, una vez que en la mayoría de los estudios, incluyendo el de esta investigación ha existido una mayor cantidad de participantes del sexo femenino.
- Se sugiere realizar intervenciones psicoeducativas, donde se implementen programas de inteligencia emocional en un grupo de adolescentes, correlacionando las variables inteligencia emocional y rendimiento académico antes y después de la aplicación del programa, para observar si el desarrollo de habilidades emocionales puede incrementar y favorecer el rendimiento académico.

- Se sugiere sensibilizar y brindar a los docentes una formación en los procesos emocionales, a través de cursos y talleres vivenciales, con la finalidad de adquirir herramientas y estrategias para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, así como también, emplear los recursos emocionales para favorecer el rendimiento académico.
- Finalmente, en función de las evidencias mostradas en este estudio se sugiere implementar programas de inteligencia emocional en la educación formativa de los estudiantes, con el propósito de proporcionar herramientas que le permitan manejar de manera consciente sus emociones, puesto que a través de que el alumno se hace consciente de su propio proceso emocional, puede ser capaz de regularlo y emplearlo para alcanzar un mejor desempeño y rendimiento académico.

REFERENCIAS

Adam, E. (2002). ¿Puede la inteligencia emocional ayudar en tiempos de cambio? *Revista Aula de Innovación Educativa*, 71, 7-9.

Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Aguado, M. (2006). La inteligencia Emocional. ¿Prioritaria en los Centros Escolares? *Revista Rincones*. IES “María Pacheco”, Toledo.

Almeida, L., Guisande, A., Primi, R. & Lemos, G. (2008). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 5-16. Portugal.

Anello, E. & Hernández, J. (1996). *Liderazgo moral*. Universidad NUR. Santa Cruz-Bolivia. Recuperado de <http://www.derechoycambiosocial.com/anexos/DEONTOLOGIA%2011.pdf>

Augusto, J. (2009). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Universidad de Jaén, España.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Canada: Multi-Health Systems. En Zaccagnini, J. (2004). *Qué es inteligencia emocional: La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Bartel, R. (2006). *Pedro un niño diferente. La inteligencia emocional*. Recuperado de http://www.ieslacucarela.com/PaginaIES/articulos/inteli_emocional.htm#tres

Bastian, V., Burns, N. & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*. En

Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 1, 121-131. Alicante, España.

Beck, J. (2000). *Terapia Cognitiva: Conceptos básicos y profundización*. España: Gedisa.

Beguet, B., Cortada, N., Castro, A. & Renault, G. (2001). Factores que intervienen en el rendimiento de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Revista Científica de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Secretaría General de la Universidad del Salvador-USAL. Año 1, No 1*. El Salvador. Recuperado de <http://www.salvador.edu.ar/uc4-pub-01-1-1-04.htm>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Pp. 1, 7-43. Recuperado de <http://www.mediacioneducativa.com.ar/experien29.htm>

Blanco, I. (2002). *Hay más dentro de ti. El universo de la inteligencia*. México: Prentice Hall.

Buenrostro, A., Valadez, D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. & García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29-37.

Cardenal, V. (1999). *El autoconcepto y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga, España: ALJIBE.

Caso, J. & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. México.

Castro, A., González, J. & Vacio, M. (2008). Factores familiares que se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes de preparatoria. *Revista de Investigación Científica*, 4(2). Nueva Época. México.

Catret, A. (2001). *¿Emocionalmente inteligentes? Una dimensión de la personalidad humana*. (2ª ed). Madrid: Palabra.

Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje. Santiago: Tecla. En Reyes, T. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM*. Tesis de pregrado en Psicología de Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Lima, Perú. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/contenido.htm

Chavanne, M. (1997). *El test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.

Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. Boletín de psicología. En Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001) ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia emocional. Una brújula para el siglo XXI* (pp. 146-157).

Chong, M., Mahyuddin, R. & Uli, J. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among malayoian secondary students. En Otero, C., Martín, E., León, B. & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17(2), 1138-1163.

Clark, D., Boutros, N. & Méndez, M. (2007). *El cerebro y la conducta: Neuroanatomía para psicólogos*. México: Manual Moderno.

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *La Educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presidida por Jaques Delors. Madrid, España: Santillana, UNESCO.

Cortés, J., Barragán, C. & Vázquez, M. (2002). Perfil de Inteligencia Emocional: Construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 25(005), 50-60. México, D. F.

Cortés, J., Cruz, M., Domínguez, B., Olvera, Y., Onofre, A. & Verduzco, E. (1999). La Inteligencia emocional como factor determinante en el desempeño académico y profesional. *Investigación Hoy*. Instituto Politécnico Nacional. Pp. 32-43. México.

Cristóbal, P. (1996). Controlar las emociones. Madrid: Temas de Hoy. En Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana en Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremera.pdf>

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Facultad de Psicología. Universidad de Málaga, España. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no2/contenido-extremera.pdf>

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 139-153. Málaga, España.

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(15), 421-436.

Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., Extremera, N. & Cabello, R. (2008). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En Augusto (2009). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Universidad de Jaén, España.

Frausto, A., Barragán, C. & Aguilar, D. (sf). *Perfil de inteligencia emocional de los estudiantes de la escuela normal "Manuel Ávila Camacho" de Zacatecas*. México. Recuperado de http://www.enufmorelia.edu.mx/PPS_coloquio/InteligenciaEmocional.pdf

Gallego, D. & Gallego, M. (2004). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. España: PCC.

García, F. & Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0). Universidad de Jaume I de Castellón, España. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

García, O. & Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Tesis para optar el grado de Magíster. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. España: Paidós.

Gil, R. (1997). *Manual de tutorías y departamentos de orientación*. España: Escuela Española, pp. 9-31.

Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós.

Guilera, L. (2007). *Más allá de la Inteligencia emocional: Las cinco dimensiones de la mente*. Madrid: Thomson.

Henríquez, R. (2007). *Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un estudio en alumnos de la Provincia de Chañaral, Chile*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos67/inteligencia-emocional-rendimiento-academico/inteligencia-emocional-rendimiento-academico.shtml>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ª ed.). México: McGraw Hill.

Iglesias, L. & Vera, V. (2010). Factores psicológicos, sociales y demográficos asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología*, 12, 216-236. Perú. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v12_2010/pdf/a10.pdf

Jiménez, I. (2008). Una aproximación psicosocial a la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, (pp. 55-76). En Augusto, J. (2009). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Universidad de Jaén, España.

Jiménez, I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. Universidad de Jaen, España.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, pp. 21-48. En Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 1, (2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Lam, L. & Kirby, S. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. En Otero, C., Martín, E., León, B. & Vicente, F. (2009). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en*

estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17(2), 1138-1163.

Lang, P. (1984). Cognition in emotion: concept and action. En Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

López, O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictoras del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis de Postgrado en Psicología con mención en Psicología Educativa de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Lima, Perú.

Marina, J. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

Martínez, A. (2010). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg2.htm>

Mateos, A. (1998). *Compendio de Etimologías Grecolatinas*. México: Esfinge.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Mestre, J. & Fernández-Berrocal, P. (Coords.). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

McLean, P. (1985). Evolutionary psychiatry and the triune brain. *Psychological Medicine*. En Olvera, Y. & Domínguez, B. (2007). *Inteligencia emocional en el ámbito académico*. México.

Mestre, J. & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Mestre, J., Guil, M., Carreras, A. & Braza, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la

validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (4). Universidad de Cádiz, España.

Mestre, J., Guil, M. & Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16). Universidad de Cádiz, España.

Millon, T. & Davis, R. (2001). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna*. Barcelona: Masson.

Miñano, P. (2009). *Un modelo causal-explicativo sobre la incidencia de las variables cognitivo-motivacionales en el rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Alicante, España.

Miñano, P. & Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XI (28).

Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 13, (2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVE/v13n2_5.htm

Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Muñoz, M. & Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. En Fernández-Berrocal y Extremera (2006). *La investigación de la inteligencia emocional en España. Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-153. Málaga, España.

Newsome, S., Day, A. & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. En Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001) ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia emocional. Una brújula para el siglo XXI* (pp. 146-157).

Olvera, Y. & Domínguez, B. (2007). *Inteligencia emocional en el ámbito académico*. México. Recuperado de <http://www.psicol.unam.mx/profesionales/psic clinica/iem/descargas/InteligenciaEmocional.pdf>

Ortony, A., Clore, G. & Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid, España: Siglo Veintiuno de España Editores.

Otero, C., Martín, E., León, B. & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17(2), 1138-1163.

Palacio, J., Martínez, Y., Luz, N. & Tirado, E. (2006). Relación del rendimiento académico con las aptitudes mentales, salud mental, autoestima y relaciones de amistad en jóvenes universitarios de Atlántico y Bolívar. *Revista Psicogente*, 9 (15), 11-31.

Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*. En Frausto, A., Barragán, C. & Aguilar, D. (sf). *Perfil de inteligencia emocional de los estudiantes de la escuela normal "Manuel Ávila Camacho" de Zacatecas*. México. Recuperado de http://www.enufmorelia.edu.mx/PPS_coloquio/InteligenciaEmocional.pdf

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An international review*. En García, F. & Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica*

de Motivación y Emoción, 1(0). Universidad de Jaume I de Castellón, España. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

Peralta, F. & Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(11), 95-120. España.

Pérez, N. & Castejón, J. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX (22). Universidad de Alicante, España. Recuperado de [http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACION S.pdf](http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACION%20S.pdf)

Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 1, 121-131. Alicante, España.

Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. En Reyes, T. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM*. Tesis de pregrado en Psicología de Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Lima, Perú. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/contenido.htm

Plutchik, R. (1987). *Las Emociones*. México: Diana.

Repáraz, C., Villanueva, C. & Tourón, J. (1990). Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8º de EGB. *Revista de Pedagogía*, 42 (2), 167-178.

Reyes, T. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de*

Psicología de la UNMSM. Tesis de pregrado en Psicología de Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Lima, Perú. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/contenido.htm

Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO*. Tesis Doctoral. Coruña, España.

Royo, M. (1998). La educación de las emociones en la enseñanza secundaria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 71, 15-19, mayo. España.

Ruiz, J. (2011). Rendimiento académico y ambiente social. *Política y sociedad*, 48 (1), 155-174.

Sánchez, M., Rodríguez, M. & Padilla, V. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *IPyE: Psicología y Educación*, 1(1). México.

Saz, A. (2004). *¿Quiere alguien explicarme qué es inteligencia emocional?* (3ª ed). Madrid: Libro-Hobby-Club.

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. En Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001) ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia emocional. Una brújula para el siglo XXI* (pp. 146-157).

SEP. (2009). *Normas de control escolar de planteles que integran el sistema nacional de bachillerato*. Documento de trabajo. México.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.

Solís, J. (2009). *El rendimiento académico*. Perú. Recuperado de http://psicopedagogiaperu.blogspot.com/2009/03/el-rendimiento-academico_03html

Sternberg, R. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.

Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, período 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (11). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>

Torres, L. & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (002), 255-270. Xalapa, México.

Vallés, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos, cómo desarrollarla*. Madrid, España: EOS.

Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Van der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*. En Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 1, 121-131. Alicante, España.

Vela, R. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. En Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 1, 121-131. Alicante, España.

Vernieri, M. (2006). *Adolescencia y autoestima*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Velez, E., Shiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y del Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.

Villanova, J. & Clemente, A. (2005). La inteligencia emocional en adolescentes. *Psicología y Educación*, 4. Valladolid.

Zaccagnini, J. (2004). *Qué es inteligencia emocional: La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Zavala, A. (2009). *Corazón y razón en armonía: Inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*. México: Plaza y Valdés. SA. de CV.

ANEXOS

PERFIL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (PIEMO 2000®)

Cortés Sotres J. F., Barragán Velásquez C., Vázquez Cruz M. L.

Cuadernillo de Aplicación

Instrucciones: Este perfil consta de oraciones o proposiciones enumeradas. Lee cada una y decide si, en tu caso, es cierta o falsa.

Tú debes marcar las respuestas en la hoja de respuestas. Fíjate en el ejemplo que aparece abajo.

Si la oración es CIERTA o, más o menos CIERTA para tu persona o tu forma de ser, rellena con el lápiz el círculo en la columna C, ve el ejemplo 1.

Si la oración es FALSA o, más o menos FALSA para tu persona o tu forma de ser, rellena con el lápiz el círculo en la columna F, ve el ejemplo 2.

Ejemplo 1

	C	F
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ejemplo 2

	C	F
42	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trata de ser SINCERO CONTIGO MISMO y usa tu propio criterio. No dejes sin contestar ninguna pregunta.

Al marcar tu respuesta en la hoja de respuestas, asegúrate de que el número de la oración corresponde al número de la respuesta en la hoja de respuestas.

Rellena bien tus marcas, si deseas cambiar alguna respuesta, borra completamente lo que quieras cambiar.

AHORA COMIENZA

CUADERNILLO DE REACTIVOS

- 1 Me cuesta trabajo decir no
- 2 Siento compasión por mí
- 3 Se me dificulta expresar mis sentimientos
- 4 He llegado a golpear a alguien
- 5 Establezco relaciones duraderas con otros
- 6 Ayudo también a los desconocidos
- 7 Mantengo la calma ante las agresiones
- 8 Cambio fácilmente de opinión
- 9 Cuando me enoja no puedo hablar bien
- 10 Abandono las cosas al primer fracaso
- 11 Los retos me angustian
- 12 Fácilmente supero los obstáculos
- 13 Organizo bien mi tiempo
- 14 Me molesta que me critiquen
- 15 Soy muy impaciente
- 16 Huyo del compromiso
- 17 Me identificó fácilmente con los demás
- 18 He pensado en ayudar a los que no tienen nada
- 19 Digo lo que pienso sin medir las consecuencias
- 20 No termino una tarea cuando empiezo otra
- 21 Es más fácil expresarme por escrito que hablado
- 22 Iniciar una nueva actividad me produce ansiedad
- 23 Ante los fracasos me mantengo optimista
- 24 Soy persistente
- 25 Hay días que no me gusta como me veo
- 26 Me aprovecho de la gente tonta
- 27 Siento tristeza sin motivo alguno
- 28 Me es difícil llorar
- 29 Me comprometo a ayudar en situaciones que lo necesitan
- 30 Se me dificulta controlar mi ansiedad
- 31 Cuando estoy en una fiesta hablo poco
- 32 Soy fácil de convencer
- 33 Los problemas me quitan el hambre y el sueño
- 34 Ante el fracaso busco alternativas
- 35 Me gusta vencer los obstáculos
- 36 Me siento un ser despreciable
- 37 Soy culpable de lo que me sucede
- 38 En las relaciones de pareja me gusta dominar
- 39 Se me dificulta hacer nuevas amistades
- 40 Comparto lo que tengo con los demás
- 41 Tengo serias dificultades para controlar mi enojo
- 42 Acudo a fiestas
- 43 Cuando alguien esta furioso, espero a que se calme para poder hablar con él
- 44 Estoy satisfecho con mi vida

- 45 Abandono el trabajo o mis actividades por que me siento rechazado por todos
- 46 Siento que no merezco ser feliz
- 47 Soy la alegría de las fiestas
- 48 Reflexiono la mayor parte del tiempo
- 49 Solo convivo con la gente que conozco
- 50 Me gusta invitar a los amigos a mi casa
- 51 Cuando me siento lastimado, insulto demasiado
- 52 Se me dificulta expresar el miedo
- 53 Me molesta que tengan que decirme lo que tengo que hacer
- 54 Soy distraído
- 55 Me desespero con facilidad
- 56 Cuando me lo propongo, logro lo que quiero
- 57 No soporto los chistes hacia mi persona
- 58 Tengo miedo de fracasar
- 59 Con facilidad lastiman mis sentimientos
- 60 Me afecta la crítica de los demás
- 61 Añoro el pasado
- 62 Me siento inseguro ante los desconocidos
- 63 Cuando estoy en una fiesta me aílo
- 64 Mi impulsividad me impide que logre mis metas
- 65 Estoy a la defensiva con toda la gente
- 66 Me gusta organizar fiestas
- 67 El futuro me preocupa
- 68 Mi vida ha sido exitosa
- 69 Soy cuidadoso cuando realizo un trabajo
- 70 En el trabajo soy cuidadoso y ordenado
- 71 Me preocupa que los demás hablen de mí
- 72 La gente sólo quiere aprovecharse de mí
- 73 Me asusto fácilmente
- 74 Me conmueve ver niños pidiendo limosna
- 75 Me dejo llevar con facilidad por mis impulsos
- 76 Cuando me enojo lloro
- 77 Soy indiferente al sufrimiento de los demás
- 78 Tengo la impresión de que algo horrible va a suceder
- 79 He tenido muchos fracasos
- 80 Impongo mi voluntad en mi casa, como con mis amigos
- 81 Mi vida es aburrida
- 82 He superado mis temores
- 83 Pienso que nadie me comprende
- 84 Soy muy posesivo con mis amigos
- 85 Prefiero trabajar solo
- 86 Cuando fracaso busco culpables
- 87 Cumplo mis promesas
- 88 Me molesta cuando alguien me grita
- 89 Tengo dificultad para comunicarme con los niños
- 90 Soy frío e insensible ante los demás
- 91 He dedicado parte de mi vida al trabajo, sin reconocimiento

- 92 En un juego prefiero ganar que perder
- 93 Se me dificulta ocultar el mal humor
- 94 Me deprimó cuando no alcanzo mis metas
- 95 Me preocupan los problemas de los demás
- 96 Percibo mi ambiente hostil
- 97 Hablar en público me pone nervioso
- 98 Me desespero cuando no logro mis metas
- 99 Prefiero quedarme callado, a decir lo que pienso
- 100 Soy buen vecino
- 101 Los problemas me agobian
- 102 Me gusta conocer gente de importancia por que eso me hace sentir importante
- 103 Soy celoso
- 104 Me falta energía para hacer las cosas
- 105 Utilizo bebidas alcohólicas para calmar mis penas
- 106 Me molesta la injusticia
- 107 Cuando cometo un error exploto
- 108 Invento enfermedades cuando tengo problemas
- 109 Me gusta explorar nuevos horizontes
- 110 Pierdo fácilmente el interés en los proyectos, cuando no hay un estímulo económico
- 111 Necesito que me digan lo que debo hacer
- 112 Me molesta que no se cumplan mis deseos
- 113 Ignoro a la gente agresiva
- 114 Cuando me enojo soy insoportable
- 115 Me gusta correr riesgos
- 116 Se me dificulta tomar decisiones
- 117 Soy poco tolerante con los niños
- 118 Cuando una persona humilde me toca, siento repugnancia
- 119 Cuando platico, fácilmente me peleo
- 120 Pienso demasiado para hacer las cosas
- 121 Confío en mis habilidades
- 122 Me gusta competir con los demás
- 123 Me molesta mi mal humor
- 124 Fácilmente me enfermo
- 125 Mis relaciones sociales son agradables
- 126 No puedo trabajar bajo presión
- 127 Soy considerado una persona tranquila
- 128 Soy educado con toda la gente
- 129 Impongo mi manera de pensar
- 130 Me conformo con lo que tengo
- 131 Reflexiono las consecuencias de mis decisiones
- 132 Lloro cuando veo que alguien sufre
- 133 La felicidad existe
- 134 Tengo dificultad para mantener las relaciones sentimentales
- 135 Ante la autoridad me siento inquieto
- 136 Me gusta hablar en público
- 137 Me agrada lo inesperado

- 138 Tengo buen humor
- 139 Fácilmente me contento
- 140 Soy optimista
- 141 Trabajo de prisa y con entusiasmo
- 142 Soy atractivo
- 143 Soy melancólico
- 144 Tengo dificultad para relacionarme con la gente
- 145 Estallo en furia fácilmente
- 146 Mi familia se siente abandonada
- 147 Lo que puedan sentir los otros me interesa
- 148 La gente conflictiva me gusta
- 149 Mis comentarios me ayudan a mejorar el trabajo
- 150 Cuando estoy triste aparento lo contrario
- 151 Evito enfrentarme a situaciones nuevas
- 152 Disfruto mi tiempo libre
- 153 Hago las cosas por compromiso
- 154 Estoy solo la mayor parte del tiempo
- 155 Es mejor no involucrarse con nadie
- 156 Cuando tengo problemas busco soluciones
- 157 Por cualquier insignificancia empiezo a llorar
- 158 Me enojo con facilidad
- 159 Me gusta ser reconocido
- 160 Al hablar soy muy expresivo
- 161 Culpo a los demás de mis errores

HOJA DE RESPUESTA

Nombre _____ Edad _____ Sexo _____

Semestre _____ Grupo _____ Turno _____

	C	F
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	C	F
42	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	C	F
83	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
111	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
119	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
120	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	C	F
124	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
130	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
131	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
132	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
133	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
135	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
136	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
137	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
139	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
140	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
141	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
142	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
143	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
144	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
145	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
146	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
147	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
148	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
149	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
150	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
151	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
152	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
153	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
154	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
155	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
156	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
157	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
158	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
159	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
160	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
161	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>