

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO
DE SECUNDARIA”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:
ENRIQUE ALFONSO ZURITA GARCÍA

ASESORA: MTRA. LETICIA MORALES HERRERA

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo está dedicado a:

*La **UPN**, por haberme abierto las puertas al conocimiento.*

*Mis **maestros**, por tantas enseñanzas escolares y de vida que aprendí de ellos.*

*Mi asesora **Leticia Morales**, por su valiosa asesoría que sirvió para la mejora de la presente investigación.*

*Mis sinodales **Raymundo Ibáñez, Adrian Aldrete y Edgardo Oikión**, por su dedicación y tiempo, que me hace crecer y mejorar como estudiante.*

*Mi hermano **Eduardo Zurita**, tantas alegrías compartidas, momentos de mucha risa, diversión y felicidad, agradezco tu sencillez y amabilidad que siempre me ofreces.*

*Mi mamá **María García**, por haberme apoyado en todo momento, su paciencia y comprensión, además de su constante motivación que me ha permitido ser la persona que ahora soy, pero lo más importante por todo su amor y cariño que sólo una madre como ella puede dar.*

*Mi papá **Ciro Zurita**, por los ejemplos de perseverancia, constancia, fortaleza y responsabilidad que lo caracterizan, los cuales han influido en mi persona y me han generado seguridad para alcanzar mis metas deseadas.*

*Mi novia **Alejandra Montes de Oca**, agradezco todo tu apoyo y consejos que siempre me has brindado, además de todos los momentos hermosos que juntos hemos vivido, asimismo, me encantan las diferentes perspectivas que me planteas, te amo inmensamente.*

*Mis **amigos**, valoro los entrañables momentos que hemos compartido desde hace varios años y que estén conmigo en las diferentes circunstancias en las que me he encontrado.*

ÍNDICE

	Págs
INTRODUCCIÓN	1
Objetivos de la investigación	2
Justificación.....	3
CAPÍTULO I. INTELIGENCIA EMOCIONAL	
1.1 ¿Qué es la Inteligencia Emocional?	6
1.2 Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional	10
A) Modelo de cuatro fases de Inteligencia Emocional o modelo de habilidad	10
B) Modelos Mixtos	13
B.1. Modelo de las competencias emocionales de Goleman.....	15
B.2. Modelo de Inteligencia emocional y Social de Bar-On.....	16
CAPÍTULO II. RENDIMIENTO ACADÉMICO	
2.1 Conceptualización	21
2.2 Factores que Influyen en el Rendimiento Académico	23
2.3 Rendimiento Académico e Inteligencia Emocional	38
2.3.1 Investigaciones sobre IE y Rendimiento académico	41
CAPÍTULO III. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1 Tipo de estudio.....	48
3.1.1 Objetivos.....	48
3.1.2 Hipótesis.....	48
3.1.3 Sujetos.....	49
3.1.4 Escenario.....	49
3.1.5 Procedimiento	49
3.2 Referencias a la investigación	52
3.2.1 Instrumentos	53
3.2.2 Validez y confiabilidad.....	57
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	
4.1 Análisis estadístico	60
4.2 Presentación de resultados	62
4.3 Análisis de resultados.....	75

4.4 Comentarios sobre los resultados	78
4.5 Puntos de reflexión.....	82
4.6 Algunas Sugerencias.....	86
4.7 Conclusiones.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.....	97

INTRODUCCIÓN

Las tensiones de la vida moderna, la continua globalización de los conocimientos en el terreno individual, estudiantil, profesional, laboral, la presión del reloj, la exigencia de un constante perfeccionamiento, entre otros factores, son situaciones que tienden a alterar el estado emocional de la mayoría de los estudiantes, llevándolos al borde de sus propios límites físicos y psíquicos.

La sociedad ha valorado de forma obstinada un ideal muy concreto del “estudiante inteligente” y es aquel que puntúa las mejores calificaciones en la escuela.

El cociente intelectual (CI) se ha convertido en el referente de este ideal y este argumento, ya que se sustenta en la relación positiva que existe entre el CI de los alumnos y su rendimiento académico, es decir, el CI parece estar midiendo sólo habilidades cognitivas y académicas.

Fue Howard Gardner quien con su modelo reconoce a otras capacidades humanas el mismo valor que tradicionalmente se había concedido exclusivamente a las verbales y matemáticas, principalmente.

A su vez, para lograr un adecuado rendimiento académico el estudiante se ve obligado a desarrollar habilidades académicas que sean flexibles y dinámicas que le permitan la adaptación continua a los múltiples cambios de una sociedad globalizada, en virtud de lograr el éxito académico.

Dado que, ya no basta que el estudiante sólo analice e integre información curricular, sino que también se convierta en parte activa de su proceso formativo integrándose al mismo tiempo con sus pares, aspecto que implica la regulación de emociones, habilidad que de ser desarrollada por el alumno, influenciaría positivamente su compromiso por el propio aprendizaje.

De esta manera es importante educar la inteligencia emocional de los estudiantes, que se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes

considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de sus alumnos (Extremera & Fernández, 2002).

A su vez conocer que algunos alumnos con dificultades emocionales o aspectos afectivos poco desarrollados (no son asertivos o con déficit de habilidades sociales) no logran un rendimiento académico óptimo (Extremera & Fernández, 2004.A).

Además recientemente, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de Inteligencia Emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Goleman, 1996).

Por ende la formulación del problema es la siguiente:

¿Existe alguna relación entre la inteligencia emocional con el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria?

Objetivos de la investigación

a) Objetivo general:

- Determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de tercer año de secundaria.

b) Objetivos específicos:

- Describir y comparar la inteligencia emocional en los estudiantes.
- Describir y comparar el rendimiento académico en los estudiantes.
- Identificar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Con base en lo anterior, la presente investigación está dividida de la siguiente forma:

En el primer capítulo denominado Inteligencia emocional, se describe como es considerada la IE desde diferentes perspectivas y se explican los diferentes modelos teóricos de IE que existen, como lo son el modelo de cuatro fases de Inteligencia Emocional o modelo de

habilidad y los modelos Mixtos dentro de los cuales se encuentran las competencias emocionales de Goleman y el modelo de IE y social de Ba-ron.

En el segundo capítulo referido como rendimiento académico, se abordan las diferentes definiciones conceptuales, ya que existe una polisemia para dicho término y por ende se da un panorama de las desemejantes concepciones que existen, asimismo muestran los factores personales, familiares y escolares que influyen en él, a su vez, se plantea la relación que existe entre rendimiento académico e IE y finalmente en este capítulo se da a conocer el estado del arte que presenta la investigación en torno al problema que se plantea.

En el tercer capítulo método de la investigación, se exponen los pasos a seguir como lo es el tipo de estudio, objetivos, sujetos, escenarios e instrumentos entre otros. Esta investigación es cuantitativa correlacional, se realizó en una secundaria diurna con una población mixta del 3 año, también se redactan los procedimientos necesarios para obtener la información necesaria.

Seguido el cuarto capítulo nombrado resultados y conclusiones, se menciona el proceso estadístico realizado, asimismo, se presentan y analizan los resultados obtenidos, además se agrega información sobre los resultados de otras investigaciones similares a la presente.

Por último, se presentan puntos de reflexión, recomendaciones, conclusiones, bibliografía consultada y los anexos.

Justificación

En toda práctica social-humana, las emociones están presentes y las formas de actuar de las personas: tolerantes e intolerantes, pesimistas y optimistas, reactivos y proactivos, violentos y pasivos, empáticos y no empáticos, etc., constituyen manifestaciones permanentes tanto en la cotidianeidad del hogar, la escuela, la empresa y el trabajo.

La inteligencia emocional ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar la formación humanística y científica de los estudiantes, más aun si hoy en día se habla de una formación académica integral donde el alumno tenga conciencia, control y regulación de sus propias emociones.

Las emociones determinan el nivel de rendimiento del que somos capaces, en estado de equilibrio o desequilibrio emocional. Las emociones determinan la forma de responder, de comunicarse y comportarse, por ende deberían ser tomadas en cuenta en nuestro vivir personal y social, pero especialmente en el ámbito educativo para obtener el mejor rendimiento académico posible.

A su vez, es importante considerar a los factores emocionales dentro del proceso de aprendizaje, enseñanza y de relaciones con otros, ya que no se toma en cuenta a las emociones en el momento de evaluar a algún alumno, entendiéndose por esto que los alumnos solo piensan y no sienten. De esta manera, la presente investigación tiene argumentos para su realización tanto de naturaleza teórica como práctica.

Es por ello que se considera importante conocer cuál es la influencia que la Inteligencia Emocional ejerce sobre el Rendimiento académico de los alumnos de secundaria. En este sentido, dicho trabajo pretende ser un aporte de investigación empírica, en el que se conocerá cual es la relación entre las variables ya mencionadas, en una población de estudiantes de tercer año de secundaria.

Esta propuesta enriquece al campo de la psicología educativa ya que si bien existen investigaciones que se han ocupado de esta temática, resulta interesante indagar qué sucede en una secundaria del Distrito Federal. De manera tal, que se consiga una propuesta ampliada sobre las razones que vinculan el desempeño académico más allá de los hábitos, cumplimiento de los trabajos escolares, etc.

En consonancia, con la recomendación que hace la UNESCO en el compendio “La educación encierra un tesoro” sobre el desarrollo de competencias para la vida, tales como: aprender a conocer (poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida), aprender a hacer (es una competencia que faculta al individuo para hacer frente a diversas situaciones, igualmente a saber trabajar en equipo), aprender a vivir (se basa en el desarrollo de la comprensión del otro, además de la realización de proyectos y prepararse para tratar los conflictos) y aprender a ser (estar en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal). Postura que pone el énfasis no solo en los contenidos sino en las habilidades sociales (Delors, J. 1997).

Capítulo I

Inteligencia Emocional



1.1 ¿Qué es la Inteligencia Emocional?

Los investigadores han comenzado a darse cuenta de la relevancia de las emociones, dejando a un lado el cociente intelectual como indicador de las verdaderas medidas de la inteligencia humana.

Primeramente se definirán los conceptos por separado, la emoción etimológicamente, proviene del latín “motere” y significa estar en movimiento o moverse; es decir, la emoción es el catalizador que impulsa a la acción, se considera que la función social de las emociones está siempre presente, pues el afecto es inherente al ser humano Finemad (2000) citado por Gabel, R. (2005).

Por otra parte, la inteligencia implica la reunión de información, el aprendizaje y el razonamiento sobre esta información; es decir, la habilidad mental asociada con las operaciones cognitivas, a su vez, de acuerdo con Weschler, D. (1946) citado por Molero, C. y Saíz, E. (1998), la inteligencia es la capacidad global del individuo para actuar de forma propositiva e intencional, para enfrentarse eficazmente con su medio.

Los planteamientos teóricos en relación a la Inteligencia Emocional (IE) tienen su antecedente en los años '80 con Howard Gardner que propone las “inteligencias múltiples”, conceptualización que reemplaza la noción tradicional de inteligencia medida a través del Coeficiente Intelectual (CI).

El término de IE aparece de manera formal a principios de 1990, sugerido por Mayer y Salovey. En esa época la definieron como un tipo de inteligencia social que permite razonar con información emocional de manera válida, además de incrementar el pensamiento a través de la información emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

De esta manera, el concepto de IE nació de la necesidad de responder al interrogante: ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria?

La IE explica el porqué, a pesar de tener la misma capacidad intelectual, formación o experiencia, algunas personas destacan mientras que otras del mismo nivel intelectual se quedan rezagadas.

Gardner (1993) afirma que la inteligencia comprende múltiples dimensiones, combinando una variedad de aspectos cognoscitivos con elementos de la IE (o “personal” como él la llamó); esta dimensión comprendía, según él dos componentes generales que refirió como “capacidades intrapersonales” y “habilidades interpersonales”.

Es por ello, que la inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, motivaciones, temperamentos e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hallan ocultas (Gardner, H. 1993).

Las personas que manejan una inteligencia interpersonal aprenden mejor cuando trabajan compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando y cooperando.

La inteligencia intrapersonal es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. La evidencian los alumnos que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares (Gardner, H. 1993).

A su vez, es el metaconocimiento para atender nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos (Extremera, N. y Fernández, P. 2003).

Las personas que llevan a la práctica la inteligencia intrapersonal aprenden de manera eficaz cuando realizan sus trabajos solos, hacen proyectos a su propio ritmo, tienen espacio y reflexionan.

Goleman (1996), interpreta y resume las dos inteligencias de Gardner, llegando a lo que es la IE, refiriendo que es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta del individuo, sus reacciones, estados mentales, y que puede definirse como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones.

El termino de IE es popularizado por Daniel Goleman a partir de la publicación de su libro “Emotional Intelligence (1995).

De acuerdo con Goleman, D. (1996) las emociones dificultan o favorecen nuestros procesos cognitivos y determinan los logros que podamos ser capaces de alcanzar y él define la IE cómo:

“La capacidad que tiene el ser humano, gracias a su proceso evolutivo, para armonizar lo emocional y lo cognitivo, de manera que pueda atender, comprender controlar, expresar y analizar las emociones dentro de sí y en los demás. Todo ello permitirá que su actuación sobre el entorno, y sus relaciones humanas sean eficaces, útiles y tengan repercusiones positivas para él, los demás y el entorno en el que se desenvuelve”.

Rojas Gallego (citado por Gallego, D. et al. 2004) define la IE como la capacidad de expresar sentimientos, conocerlos, delimitar para qué sirven y como se mejoran.

La persona puede tener fuertes experiencias afectivas en entornos distintos al familiar que ayuden o entorpezcan su desarrollo emocional. El control o descontrol de las emociones se aprende en mucho por lo que ven y reciben los hijos de sus padres.

Otro concepto de IE es generado por Mayer y Salovey (1997) citado por Berrocal, y Ruiz, (2008) y la conceptualizan a través de cuatro habilidades básicas que son:

- La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.
- La capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- La aptitud para comprender emociones y el conocimiento emocional.
- La cualidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

A su vez Rodríguez, D. (2007) define la IE como la capacidad o habilidad para controlar los impulsos emotivos, que nos ayuda a resolver los problemas de manera pacífica y nos proporciona bienestar.

Este tipo de personas son las que resuelven con firmeza y valentía los problemas, reconocen sus errores, saben pedir y dar opiniones, consejos y críticas.

De esta manera, Mayer y Salovey (1997) citado por Jiménez, M. y López, E. (2009) considera la IE una habilidad mental específica, esto es porque consideran que:

“La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional”.

Así, se observa como las diferentes concepciones de la IE amplían el panorama de dicho concepto.

Además, un aspecto a considerar es la experiencia de aprendizaje emocional vivida en el seno familiar ya que es una importancia trascendental en lo que será el futuro desarrollo emocional del sujeto (Gallego, D. y Gallego, M. 2004).

El modo en que la persona afronta una situación de crisis, va a ser reflejado en buena medida del modo en que la familia afronta la crisis, es por ello que la IE propone resolver los conflictos mediante la observación, la comprensión del otro, la escucha atenta y paciente (Muñoz, C. 2007).

Siguiendo con los postulados de Muñoz (2007) los sentimientos, pensamientos, reacciones físicas y conductas entorno al conflicto surgen en parte, de las creencias, interpretaciones y experiencias con las que la persona fue criada.

De acuerdo con Catret, A. (2001) la IE se aprende y se desarrolla, aunque existe una carga genética heredada de los padres, en cuanto al tipo de carácter se puede modificar, además puede existir una influencia ambiental debido a que heredamos de los padres una predisposición a reaccionar y aprendemos del ambiente una forma de responder sea controlada o incontrolada.

Luego entonces la IE tiene elementos de base, pero a la vez cuenta con posibilidades de desarrollo importantes.

1.2 Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional

En la literatura especializada podemos encontrar una distinción entre aquellos modelos de IE que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (denominados “modelos de habilidad”) y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. (denominados “modelos mixtos”) como lo menciona Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008).

A) Modelo de cuatro fases de Inteligencia Emocional o modelo de habilidad

El modelo de cuatro-fases de IE o modelo de habilidad, concibe a la IE la capacidad del individuo de percibir, evaluar y expresar las emociones.

Es por ello, que Mayer y Salovey, (1997) citado por Sánchez, P., Rodríguez, M., y Padilla, V. (2007). Mencionan que las emociones facilitan los pensamientos, permiten conocer las fases de las emociones, sus mezclas, y su autorregulación.

A su vez, esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y manejar las emociones.

El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior, asimismo las cuatro fases planteadas por Mayer y Salovey (1997) citado por Sánchez, P. et al. (2007) y Extremera et al. (2003) son:

1. Percepción, evaluación y expresión de emociones.

Es la capacidad para identificar y reconocer de manera precisa los sentimientos propios, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conlleven, de igual forma se incluye la percepción de los estados emocionales de otras personas, objetos, colores y a través del lenguaje, el comportamiento, el sonido o la apariencia.

Por consiguiente, permite catalogar las emociones propias y ajenas, ésta habilidad corresponde a un nivel básico de la IE y permite adaptarnos mejor a nuestro ambiente.

También, abarcaría la capacidad para expresar apropiadamente las emociones y los sentimientos percibidos en los demás y las necesidades asociadas a los mismos en el momento oportuno y del modo correcto. Esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

La percepción de emociones es un proceso psicológico básico con carácter universal, esta habilidad es necesaria para poder llegar a cualquier estrategia de regulación emocional, por ende la percepción de nuestras propias emociones y las ajenas modulan la manera de comportarnos, de pensar y establece las pautas de interacción con los demás.

Lo que respecta a la parte de evaluación emocional refiere la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás, por ejemplo, los alumnos ponen en práctica diariamente estas habilidades cuando regulan sus acciones en el aula tras una mirada seria del profesor. Igualmente, el profesorado también hace uso de esta habilidad cuando observa los rostros de sus alumnos, y percibe si están aburriéndose, o si están entendiendo la explicación.

Por último, la expresión de emociones es una forma de evaluar nuestro grado de conciencia emocional que está unida a la capacidad para poder describirlos, expresarlos con palabras y darle una etiqueta verbal correcta.

2. Facilitación y asimilación emocional.

La IE no es sólo ser conscientes de nuestras emociones, sino asumir que éstas a su vez actúan sobre nuestros pensamientos. Además, las emociones facilitan la construcción de la perspectiva, la formación de juicios y la consideración de nuevos puntos de vista de los problemas.

Una actividad trascendental que se requiere para desplegar esta capacidad es el ponerse en el lugar del otro, para descubrir las emociones que se generan en una tarea determinada y su influencia en los pensamientos.

Entonces esta habilidad ayuda a generar y revivir emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos igualmente ayuda a usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

3. Comprensión y análisis de las emociones: conocimiento emocional.

De las anteriores habilidades ésta es la más cognitiva, debido a que relaciona el pensamiento con las emociones. Esto se puede establecer a partir de que existe la capacidad humana de que la persona entienda las causas de sus emociones y de otras personas, además de poder relacionar varias emociones que pueden resultar de mezclas de las mismas. Gracias a la comprensión de las emociones expresadas por otros, se formulan una gran gama de emociones adecuadas conforme se van necesitando en diversas situaciones y contextos.

El entendimiento y análisis de las emociones incluyen también la habilidad de reconocer la transición entre las emociones.

Una destreza de la comprensión y análisis de las emociones es reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (por ejemplo de la tristeza a la culpa), y el surgimiento de sentimientos simultáneos (por ejemplo rencor y cariño a una misma persona).

Por lo tanto, reconocer nuestras emociones, entender cómo progresan y comprender las implicaciones emocionales, cognitivas y de comportamiento de nuestros propios sentimientos es un elemento esencial en las personas que han desarrollado su IE.

4. Regulación reflexiva de las emociones.

Esta habilidad se refiere a lograr trabajar con las emociones alcanzando el mayor provecho de ella para resolver problemas y tomar decisiones dentro de la vida. Esta capacidad implica que los individuos en este nivel son capaces de realizar un balance entre las emociones y la

razón. Esta habilidad es la más compleja demandando apertura a las emociones e integrarlas a nuestros pensamientos.

Con el objeto de conseguir una efectiva regulación de nuestras propias emociones y de las personas que conforman nuestro entorno social, se necesita previamente percibir, evaluar y expresar nuestros estados afectivos. Así usar eficientemente nuestras emociones integrándolas en nuestra forma de pensar para finalmente comprender como se desarrollan y evolucionan.

Para lograr lo anteriormente planteando se necesita que la persona esté abierto a los sentimientos positivos y desagradables, para reflexionar sobre los mismos con la finalidad de descartar o utilizar la información que los acompaña (por ejemplo saber cómo calmarse o tranquilizar a otra persona después de un momento de furia e impulsividad o tener la capacidad de motivar a los alumnos para un mejor rendimiento), es una herramienta fundamental de influencia personal y social.

De esta manera, Mayer y Salovey desarrollaron un instrumento de medición con confiabilidad y validez en cada una de las habilidades, el Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS 48) fue la primera prueba de Inteligencia Emocional elaborada por el equipo de trabajo encabezado por Salovey en 1995, Su objetivo fue evaluar la estabilidad de las personas en su forma de atender, discriminar y regular estados de ánimos y emociones personales y de otros.

B) Modelos Mixtos

Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades de regulación de emociones. Estas se establecen de acuerdo con el contexto que se desea estudiar. Los modelos que destacan en este aspecto son:

B.1. Modelo de las competencias emocionales de Goleman.

El modelo de las competencias emocionales comprende una serie de competencias que facilitan a las personas, el manejo de las emociones hacia uno mismo y hacia los demás.

Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría del desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada como una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos (Goleman, D. 1996).

La estructura de su modelo está compuesta por cinco áreas que son:

- Entendimiento de nuestras emociones.
- Manejo de emociones.
- Automotivación.
- Reconocimiento de las emociones.
- Manejo de las relaciones.

El entendimiento de nuestras emociones: constituye un factor fundamental de la IE ya que requiere el reconocimiento de las emociones personales en el momento que ocurren además de un análisis de los sentimientos.

El manejo de emociones: Es la capacidad que permite regular nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. Se requiere de una habilidad para poder tranquilizarse por si solo, dejando de lado la ansiedad o la irritabilidad.

Otro aspecto a considerar es la Automotivación: esta ayuda a aumentar la competencia social y la sensación de eficiencia con uno mismo y su entorno. Se requiere tener el manejo de las propias emociones y dejar de lado los impulsos.

El reconocimiento de las emociones: es tener en cuenta las emociones de los otros sintonizando adecuadamente, lo cual permite relacionarse mejor. De igual manera se

necesita un conocimiento empático y tomar en cuenta las necesidades de las otras personas.

Finalmente la última área es el manejo de las relaciones: nos permite un adecuado nivel de interrelación con los demás, actuando recíprocamente con otros.

De esta manera, es importante difundir la importancia que tiene el armónico desarrollo de la dimensión emocional humana para la realización individual y colectiva, puesto que, enfatiza de modo explícito su trascendencia para la preservación y mejoramiento de la salud física y mental, además se caracteriza como factor clave para el desempeño académico y una sana consciencia ética (Herrera, A. 2004).

B.2. Modelo de Inteligencia emocional y Social de Bar-On.

El modelo de Bar-On inteligencias no cognitivas, se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente.

Por tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Gabel, R. 2005).

Bar-On presenta un modelo donde se distinguen los siguientes factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, los cuales a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor.

En principio, el componente intrapersonal, que reúne la habilidad del ser consciente, evalúa el yo interior. El componente Interpersonal; que implica la habilidad para manejar emociones fuertes, ser responsables y confiables con buenas habilidades sociales, es decir, que comprenden, interactúan, se relacionan bien con los demás.

Por otro lado, el componente de adaptabilidad o ajuste; permite apreciar cuan exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera afectiva las situaciones problemáticas.

Otro aspecto a evaluar es el componente del manejo del estrés, que involucra la habilidad de tener una visión positiva, optimista y trabajar bajo presión, sin perder el control.

Finalmente, el componente del estado de ánimo general, constituido por la habilidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de la vida y el sentirse contenta en general.

Según los postulados de Bar-On, R. (2000) se presentan los cinco componentes y sus respectivos subcomponentes conceptuales de la IE y que son medidos por las sub-escalas del ICE de dicho autor, precisando antes, que dichas habilidades no cognitivas y las destrezas se desarrollan a través del tiempo, cambian durante la vida y pueden ser mejoradas mediante entrenamiento, programas remediabiles y técnicas terapéuticas.

I. COMPONENTES INTRAPERSONALES (CIA): Esta área señala a las personas que están en contacto con sus sentimientos, personas capaces de expresar abiertamente sus sentimientos, ser independientes, fuertes, que confían en la realización de sus ideas y creencias. Área que reúne los siguientes sub-componentes:

1. Comprensión Emocional de Sí Mismo (CM): Es la capacidad que muestra el individuo de reconocer sus propios sentimientos.

2. Asertividad (AS): Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás de una manera no destructiva.

3. Autoconcepto (AC): Es la capacidad que muestra el individuo de respetarse y aceptarse a sí mismo como una persona básicamente buena, denota la forma en cómo la persona se percibe e incluye la consideración de lo que uno es. Este sub-componente se ha ligado con la forma en cómo la persona se piensa, actúa y siente.

4. Autorrealización (AR): Es la capacidad que tiene el individuo para desarrollar sus propias capacidades potenciales, es por ello que la autorrealización es un proceso dinámico progresivo de esfuerzo por lograr el máximo desarrollo de las propias aptitudes, habilidades y talentos.

5. Independencia (IN): Es la capacidad que tiene el individuo para guiarse y controlarse a sí mismo en su forma de pensar, actuar y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional. Las personas independientes confían en sí mismas al momento de considerar y tomar decisiones importantes.

II. COMPONENTES INTERPERSONALES (CIE): Área que muestra las habilidades y el desempeño interpersonal; es decir personas responsables y confiables que cuentan con buenas habilidades sociales, los sub-componentes de esta área son los siguientes:

6. Empatía (EM): Es la capacidad que muestra el individuo de ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás. Es ser sensible a lo que otras personas sienten, cómo lo sienten y por qué lo sienten.

7. Relaciones Interpersonales (RI): Implica la capacidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que están caracterizadas por la intimidad, el dar y recibir afecto.

8. Responsabilidad Social (RS): Significa tener la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, colabora y que es un miembro constructivo del grupo social.

III. COMPONENTES DE ADAPTABILIDAD (CAD): Área que ayuda a revelar cuán exitosa es una persona para adecuarse a las exigencias del entorno, lidiando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Esta área contiene estos sub-componentes:

9. Solución de Problemas (SP): Es la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.

10. Prueba de la Realidad (PR): Comprende la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo

objetivo).Involucra el “captar” la situación inmediata, intentando mantener la situación en la perspectiva correcta.

11. Flexibilidad (FL): Es la capacidad que tiene una persona para realizar un ajuste adecuado de sus emociones, pensamientos y conductas ante diversas situaciones y condiciones cambiantes; esto implica adaptarse a las circunstancias impredecibles, que no le son familiares.

IV. COMPONENTES DEL MANEJO DEL ESTRÉS (CME): Área que indica cuanto puede ser capaz una persona de resistir a la tensión sin perder el control, de esta manera la área conglobera los siguiente sub-componentes:

12. Tolerancia a la Tensión (TT): Es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente a la tensión.

13. Control de los Impulsos (CI): Consiste en la habilidad para resistir o postergar un impulso o arranque para actuar y controlar nuestras emociones, es decir, aceptar nuestros impulsos agresivos, estando sereno y controlando la agresión, la hostilidad y la conducta irresponsable.

V. COMPONENTES DE ESTADO DE ÁNIMO GENERAL (CAG):

Esta área mide la capacidad del individuo para disfrutar de la vida así como la visión que tiene de la misma y el sentimiento de contento en general y los sub-componentes que asume son los siguientes:

14. Felicidad (FE): Es la capacidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, para divertirse y expresar sentimientos positivos. Sintiéndose capaces de disfrutar de las oportunidades de diversión que se presentan.

15. Optimismo (OP): Es la capacidad de encontrar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aún en la adversidad.

Este modelo retoma aspectos intrapersonales, interpersonales, componentes de adaptabilidad, manejo de estrés y componentes de estado de ánimo lo que lo lleva a ser un modelo de enfoque integral.

El concepto de Inteligencia ha ido evolucionando a lo largo de la historia, ahora la inteligencia emocional en un tema de la actualidad donde se enfatiza la importancia de las emociones en los diferentes ámbitos de la vida como es el laboral, familiar, y el que esta investigación prioriza que es el contexto educativo.

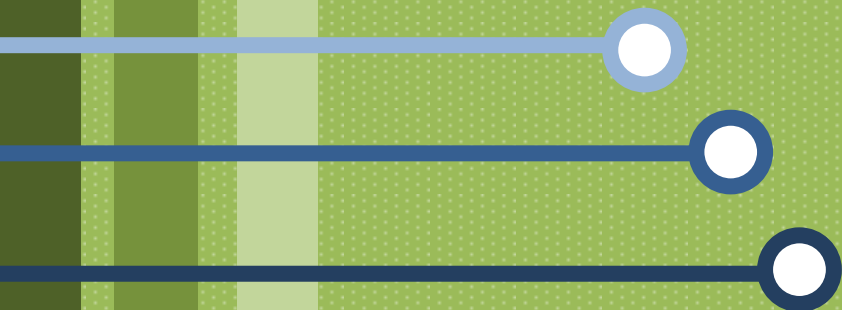
A su vez, existe una polisemia de conceptos acerca de la IE, además hay diferentes modelos y por ende instrumentos para medirla y evaluarla.

Además se considera importante replantear dentro de la psicología educativa el constructo de la IE, especialmente si partimos de la idea de que las personas inteligentes emocionalmente tienden a tener una vida plena.



Capítulo II

Rendimiento Académico



2.1 Conceptualización

El rendimiento académico es una variable de interés no solo para profesores, estudiantes y directivos, sino también para la familia y la sociedad, debido a que en él se ven reflejados diferentes áreas del conocimiento y del saber humano que van desde cuestiones científicas como la física, biología, matemáticas, pasando por cuestiones sociales como la historia, literatura, el arte, hasta cuestiones prácticas como la tecnología, la educación física, etc.

Existen diversas definiciones y concepciones del término “rendimiento académico”.

De acuerdo con Howard, C. (1998) el rendimiento es el aprovechamiento en la ejecución, medido generalmente por una tarea o prueba estandarizada.

Asimismo, el rendimiento académico se constituye en un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas (Tonconi J. 2010).

Como lo menciona Torres, L. y Rodríguez, N. (2006) el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma (edad y nivel académico). Así, tal rendimiento no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o de competencias.

A su vez, Chadwick (1979) señala al Rendimiento Académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas de los estudiantes desarrollados y actualizados a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final.

Por consiguiente, se entiende que el rendimiento escolar son las calificaciones que obtienen los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje tomando como producto las calificaciones numéricas obtenidas al final del ciclo escolar.

Asimismo, el rendimiento académico se puede entender como el nivel de eficiencia alcanzado por el alumno en las diferentes tareas estudiantiles de acuerdo con el nivel

educativo correspondiente. Por lo tanto es una exigencia hecha al alumno por parte de la entidad educativa, la actividad del alumno y el resultado de dicha actividad.

Otra perspectiva es la de Adell, M. (2002) ya que menciona que el rendimiento se entiende como la capacidad de responder a los estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos. A su vez, mejorar el rendimiento no sólo quiere decir obtener notas mejores, por parte de los alumnos, sino aumentar, también, el grado de satisfacción psicológica, de bienestar del propio alumnado.

En este sentido existen dos formas de explicar el rendimiento escolar, la primera es en términos de procesos, y la segunda de resultados, en ambas el maestro se remite al ámbito escolar para contribuir a detectar los diferentes obstáculos que surgen en el proceso enseñanza y aprendizaje, y a partir de conocerlos construir las estrategias de orientación educativa, con el objeto de ayudar a cada alumno a desenvolverse a través de la realización de actividades y experiencias que le permitan resolver sus problemas, y dar las soluciones a los problemas que afectan al adolescente en calidad de estudiante (Avalos, B. 1996).

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

Cabe señalar que la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas (Edel, R. 2003).

Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, propósitos, la dedicación, entrega, etc.

2.2 Factores que Influyen en el Rendimiento Académico

Es importante señalar que los estudiantes se encuentran en la adolescencia, es una etapa de crecimiento y desarrollo, en la cual existen modificaciones físicas, fisiológicas, emocionales y psicológicas, por ejemplo, los alumnos a veces están de buen humor y a veces se encuentran alterados, cambian fácilmente de actitud. Esto hace conjeturar que aun no tienen una maduración mental y emocional para manejar las circunstancias de forma equilibrada (Ibáñez, R. 2002).

A su vez, Adell, M. (2002) presenta un modelo explicativo del rendimiento escolar (complementando por otros autores), agrupando a las variables predictivas de los resultados escolares en tres grandes bloques, ámbitos o dimensiones:

1.- Personales: Inteligencia, problemas sensoriales, autoconcepto, actitud ante los valores, confianza en el futuro, habilidades de estudio entre otras.

➤ Autoconcepto

La definición de autoconcepto de acuerdo con Cano, J. (2001) implica tres instancias diferentes de la persona: la autoimagen (la visión que la persona tiene de sí en un momento dado), la imagen social (la concepción que tienen los demás de su persona), y la imagen ideal (es una proyección de lo que le gustaría ser en el plano ideal).

Los hallazgos revelan relaciones positivas entre la competencia académica percibida y el nivel de logro escolar conseguido. Los alumnos que perciben alta su propia competencia escolar tienen más probabilidad de alcanzar el éxito académico, mientras que aquellos cuya competencia es percibida baja tienen más probabilidad de ser peores estudiantes (Broc, M. 2000).

En la configuración del autoconcepto académico tiene importancia tanto la familia como la situación que progresivamente se va viviendo en la escuela (tareas escolares, relaciones con los compañeros y profesores, expectativas, disposición hacia el aprendizaje, etc.)

➤ **Inteligencia y aptitudes**

La inteligencia es una cualidad que todos los seres humanos poseemos, aunque no todos podemos tenerla de igual manera estimulada y desarrollada. Además es la capacidad para solucionar problema o desarrollar resultados y productos que son valiosos en el contexto escolar.

Cortada, N. (1991) menciona que la aptitud generalmente se ha definido como la capacidad para aprender; la destreza global de un individuo para actuar con propósito, pensar racionalmente y actuar con eficacia en su ambiente; la aptitud para realizar actividades que se caracterizan por su dificultad, complejidad, abstracción, economía, adaptación a un fin y valor social; la capacidad de comprender y tratar con personas, cosas y símbolos.

Los factores que influyen en el rendimiento académico son la inteligencia y las aptitudes, ambas están íntimamente relacionadas y son muchos los que consideran la inteligencia como uno de los principales factores fundamentales de las aptitudes y que estas no son sólo y exclusivamente mentales, ya que puede afirmarse que existen tantas aptitudes como actividades, lo que no impide la identificación de factores comunes, entre ellas, de carácter mucho más amplio. (Cano, J. 2001).

De igual manera el mismo autor refiere que el rendimiento, la inteligencia y las aptitudes constituyen una serie de capacidades tanto de índole mental como psicomotor y están abiertas a un desenvolvimiento a lo largo de toda la vida, a través de las diferentes experiencias positivas de aprendizaje.

➤ **Motivación**

La motivación es un tema tan amplio y con tantas connotaciones complejas que es difícil incluirla en una definición o en una sola de las teorías que lo abordan, aunque en general se acepta que es un estado interno que activa dirige y mantiene el comportamiento (Acosta, C. 1998).

Bedoya, M. (1995), sostienen que la motivación es la fuerza interior que dinamiza y energiza al individuo en dirección de una meta y unos resultados específicos.

Existe motivación intrínseca y motivación extrínseca, la intrínseca apela a la conducta que sirve para experimentar sentimiento de competencia, incluye el deseo de aumentar la aptitud, además se experimenta autonomía y un deleite por la realización de la tarea por ende se convierte en el principal motor de aprendizaje, además hace referencia a una disposición continuada para valorar el aprendizaje como una actividad satisfactoria y merecedora de esfuerzo; de esfuerzo para conocer y dominar las situaciones de aprendizaje.

Lo que respecta a la motivación extrínseca significa que el estímulo es promovido desde afuera como pueden ser los premios, castigos, como reforzadores de la conducta, se esta pendiente de la presión social, y la motivación por aprender está influenciada por la recompensa que se le dé al estudiante (Acosta, C. 1998).

Al enfrentarse a la tarea que ha de realizar para alcanzar la meta deseada, el sujeto debe afrontar dos motivos contrapuestos: la motivación para alcanzar la meta y la motivación para evitar el fracaso o miedo de no conseguirlo.

➤ **Intereses del estudiante dentro del ámbito educativo.**

El interés es la inclinación o preferencia que manifiesta una persona por algo específico.

Un factor importante asociado con el rendimiento escolar, son los intereses del estudiante, de tal forma que van dándole mayor valor a determinadas materias, dedicándoles más tiempo, en disminución de otras que consideran complejas o innecesarias (Mera, R. 2000).

De acuerdo con Super (1987) citado por Edna, L. y Silva, A. (2002), el interés se encuentra vinculado con la motivación, pues la persona interesada en alguna actividad estará motivada a hacer algo en ese sentido y a participar en ella.

Dicho autor agrupó los intereses en cuatro categorías:

- Intereses expresados: definidos por las declaraciones que hace una persona sobre lo que le interesa, de manera que si una persona dice tener el deseo de llegar a ser ingeniero es porque tiene interés en la ingeniería.

- Intereses manifiestos: que se refieren a las actividades que realiza el individuo bajo el supuesto de que desempeñará la actividad en la cual está interesado. Si una persona repara automóviles y tiene como pasatiempo armar y desarmar objetos, entonces tienen interés por la mecánica.
- Intereses probados: son aquellos definidos por lo que una persona aprende partiendo del supuesto de que alguien aprenderá todo lo que en realidad le interesa.
- Intereses inventariados: Que son la expresión de los gustos y aversiones de la persona; sin embargo, estas declaraciones son tratadas estadísticamente y proporcionan puntuaciones (como lo puede ser la Escala de Preferencias Vocacionales de Kuder).

Además la evaluación de los intereses de una persona tiene importancia en tanto que nos ayuda a determinar el área en que una persona puede incursionar; sin embargo, en el ámbito educativo, como tal, permite entender aspectos relacionados con el éxito en una tarea o materia, debido a la dedicación por parte del alumno y satisfacción al momento de realizar la tarea o estar en la clase, ya que como se mencionó, mientras una persona permanezca interesada estará motivada para llevar al máximo su potencial.

➤ **Habilidades de estudio**

Lammers, Onweugbuzie & Slate, (2001); Proctor, Hurst, Prevatt, Petscher & Adams (2006) citado por Caso, J. y Hernández, L. (2007) señalan que de entre las variables personales comúnmente asociadas con el rendimiento académico se encuentran las habilidades de estudio, y sugiere la contribución de éstas a la explicación del éxito o fracaso escolar y a la caracterización de estudiantes con alto y bajo rendimiento.

Además la organización y concentración en el estudio, la capacidad para relacionar nuevos conocimientos con los existentes, la comprensión lectora y la capacidad para autorregular el aprendizaje son habilidades que la literatura ha asociado con el rendimiento académico de estudiantes (Caso, J. et al. 2010).

De acuerdo con Caso, J. et al. (2010) la autorregulación del aprendizaje, proceso que comúnmente hace referencia a procesos autorregulatorios basados en las estrategias que un estudiante utiliza en la adquisición de nuevos conocimientos, en la forma en que un estudiante organiza, planea y administra de manera intencionada las actividades escolares y el tiempo asignado al estudio, se vincula estrechamente con el rendimiento académico.

➤ Tipos de metas

Las metas que los alumnos desean alcanzar y a su vez determinan el modo de afrontar las actividades escolares. De acuerdo con Dweck y Elliot (1983) citado por Alonso, J. y Montero, I. (1990) consideran que el tipo de meta que se persigue depende de la concepción que se tenga de la Inteligencia como algo que estable o modificable, es decir, si el alumno considera que la inteligencia es algo que se va desarrollando o que es estático y no se puede mejorar.

Es por ello que Alonso, J., et al. (1990) identifican y clasifican estas metas en cuatro categorías:

- Metas relacionadas con la tarea: la meta está relacionada con la motivación intrínseca, ya que el alumno experimenta que ha aprendido algo, que va consiguiendo mejorar y reafirmar destrezas previas, aquí el alumno realiza la tarea por el placer de aprender.
- Metas relacionadas con el “yo”: Aquí el alumno realiza la tarea de modo que desea alcanzar un nivel prestablecido socialmente, esta situación hace que los sujetos experimenten la sensación que se es mejor que otros (experimentar el orgullo que sigue al éxito en situaciones competitivas) o no experimentar que se es peor que otros (equivale a evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso).
- Metas relacionadas con la valoración social: las metas que incluye esta categoría no son relacionadas con el aprendizaje o el logro académico, tiene que ver con la experiencia emocional que deriva la respuesta social por ejemplo la experiencia de aprobación de los padres de familia, profesores u

otros adultos, además la experiencia de aprobación de los propios alumnos y así evitar el rechazo.

- Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: aquí el alumno busca ganar dinero, conseguir un premio, un regalo etc., dejando a un lado el aprendizaje o logro académico.

➤ **Consumo de sustancias adictivas**

Se coincide con Botvin, Griffin, Díaz, Scheier, Williams & Epstein, (2000) citado por Caso, J et al. (2007) al concretar que el consumo de sustancias adictivas es una variable que afecta al rendimiento académico, se ha confirmado esta correlación a partir de investigaciones que han evaluado programas preventivos de las adicciones. Los adolescentes al entrar a estos programas tienden a reducir los índices de ausentismo y mejorar sus calificaciones escolares.

Como lo refiere Vargas, Hernández-Guzmán, & Caso-Niebla (2001) citado por Caso, J. et al. (2007), existen estudios que muestran cómo los programas que promueven el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes tienden a favorecer sus relaciones interpersonales, la autoestima, la solución de problemas y la manifestación de conductas asertivas que les permiten rechazar el consumo de sustancias adictivas, además de que afectan positivamente su rendimiento académico.

2.-Familiares: Número de hermanos, estudios de los padres, ocupación familiar, comunicación familiar, actitudes familiares, entre otras.

El contexto familiar del estudiante determina los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo.

Como observamos, el problema del rendimiento escolar se puede enfocar desde diversos aspectos, sin embargo, no se duda del papel capital que tiene la familia, agente que determina el adelanto o atraso de los estudiantes.

Ya que la familia es la organización social más elemental, "es en el seno de ésta en donde se establecen las primeras relaciones de aprendizaje social, se conforman las pautas de comportamiento y se inicia el desarrollo de la personalidad del hijo" (Adell, M. 2002).

De esta manera existen factores relacionados con la familia que influyen en el rendimiento académico, algunos de ellos son:

➤ **Autorregulación**

De acuerdo con Martínez-Pons (1996), citado por González, J., y otros (2002) define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conductas:

- **Modelado**

Cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos.

- **Estimulación o apoyo motivacional**

Aquí los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas, siendo los padres un apoyo emocional para sus hijos.

- **Facilitación o ayuda**

Se da cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios.

- **Recompensa**

Los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación.

Por ello este tipo de comportamiento de los padres influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto sobre su rendimiento académico.

Concluyendo que en el ámbito familiar las variables que son reflejadas en el rendimiento son: la comunicación, las expectativas de estudios esperadas de los hijos y la ayuda prestada a los hijos en sus estudios.

➤ **Factor socioeconómico**

Coincidiendo con lo postulado por Salles y Tuirán (2000), citado por Torres, L. et al. (2006), la situación económica de la familia repercute en el estudiante cuando, al no ser cubiertas sus necesidades primarias, la educación o las tareas escolares son devaluadas y se da prioridad al trabajo remunerado, por lo tanto, la familia exige al estudiante que ayude económicamente para resolver dichas necesidades y que “no pierda el tiempo” estudiando.

Asimismo, el mismo autor menciona que hay estudiantes con hijos, por lo que sus obligaciones prioritarias son otras, o estudiantes que aunque no trabajan fuera de casa, se encargan de todas las labores domésticas, y en ocasiones de la crianza de sus hermanos más pequeños inclusive, sobre todo las mujeres.

Por otra parte, Espinoza, E. (2006) menciona que se ha establecido que los alumnos que provienen de hogares con ingresos económicos altos llegan a desempeñarse mejor que los que pertenecen a hogares con ingresos más bajos.

Por ende Fontana, N. (2000), citado por Espinoza, E. (2006), señala que los estudiantes de estatus socioeconómico bajo reciben menor estímulo académico dentro del hogar y que probablemente carezcan de un lugar tranquilo para estudiar y estén sometidos a privaciones de todo tipo.

En este sentido, Lareau (1987) citado por Espinoza, E. (2006) enfatiza que los padres de familia que tienen bajos recursos no sólo presentan bajos niveles educativos, sino que además carecen de, por ejemplo, materiales de apoyo (debido a que sus trabajos son menos flexibles) para involucrarse en las actividades con sus hijos o hijas.

➤ **Ambiente familiar**

El ambiente familiar que propicia la comunicación, el afecto, la motivación, el manejo de la autoridad y una valoración del estudio permitirá un mejor desempeño escolar. Por el contrario, un ambiente de disputas, reclamos, recriminaciones y devaluación del estudio limitará el espacio, tiempo y calidad de las actividades escolares Corsi, J. (2003), citado por Torres, L. et al. (2006).

De esta manera, quien crece en un hogar donde se razonan las situaciones, se permite expresar sentimientos, se intercambian opiniones e informaciones, tiende a desarrollar un lenguaje más rico y fluido, a ganar seguridad y confianza frente a su grupo de iguales. También favorece la adquisición de valores, motivaciones y metas, los cuales coadyuvan a la mejor utilización de las capacidades del adolescente y a la satisfacción por el estudio y la escuela (Mera, R. 2000).

3.-Escolares: Dinámica de la clase, integración en el grupo, ambiente escolar, etc.

La motivación y el rendimiento de cada estudiante están profundamente afectados por la cultura y el clima peculiar de cada centro educativo.

El ambiente escolar se define como el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula y las expectativas escolares y ha sido señalado como un factor que afecta el desempeño escolar de los alumnos, en este ambiente podemos citar la administración de la institución educativa (sus políticas, estrategias, etc.) y el profesorado (capacitación, compromiso, carga de trabajo, etc.) (Torres, L. et al. 2006).

Desde esta perspectiva Mera, R. (2000) alude que el ambiente escolar agradable, amplio, comprensivo y estimulante, facilita al estudiante satisfacer ciertas necesidades básicas relacionadas con la edad, la habilidad y sus responsabilidades, favorece la motivación, la cultura y la socialización.

La comunidad estudiantil suele influir en la adaptación y el rendimiento académico del estudiante, pero de manera directa es el profesor el que condiciona dicho rendimiento.

➤ **El profesor**

La Educación Secundaria es un nivel educativo complejo que está reclamando una atención creciente dentro de la que la formación del profesorado ocupa un lugar destacado (Escudero, J. 2009)

Detrás de cada alumno debe haber maestros de calidad tanto a nivel intelectual como en su comportamiento ético. En la escuela, no solo importa que el maestro domine bien su especialidad y se deje entender por sus alumnos, también conviene que tenga un comportamiento ejemplar. Ambos aspectos son sustanciales si queremos que nuestras sociedades se levanten de ese letargo cultural y educativo al que se han acostumbrado.

Cabe destacar que el profesor tiene que estar constantemente motivando a sus alumnos para que de esta manera obtenga mayor capacidad de aprender en su desarrollo integral, socialmente comprometido en el proceso de autodesarrollo conocedor de la realidad educativa, mediador de la acción pedagógica, planificador, evaluador y promotor de relaciones humanas inspiradas en principios democráticos.

Además el buen profesional de la educación debe de estar informado de los cambios tecnológicos que se producen a su alrededor, para poder llevar al aula sus nuevos conocimientos.

Para poder realizar un acercamiento a la figura del profesorado y llegar a comprender así el papel que éste desempeña en la educación de la ciudadanía, se plantea conocer la noción

elemental sobre las diferentes funciones básicas que se espera que el profesorado dé cumplimiento a lo largo de su práctica educativa.

Siguiendo los postulados de Pere, M. (2000) las diferentes funciones generales para los profesores entre otras, son las siguientes:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.

j) La participación en la actividad general de la escuela.

k) La participación en los planes de evaluación que determinen las administraciones educativas o las propias escuelas.

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Pero estas funciones se extralimitan, en numerosas ocasiones. La sociedad en general, los padres de familia, dotan al docente de diferentes objetivos a alcanzar que, en determinados momentos, no son otra cosa sino competencias transferidas, es decir, funciones educativas y socializadoras, las cuales en dichos contextos no se les da el cumplimiento debido pero que, por diferentes razones de tiempo, apatía, desinterés, las dejan en manos de la escuela sobrecargando a ésta de funciones e impidiendo el buen y correcto funcionamiento de la misma.

De acuerdo con Prieto, E. (2008) entre las diferentes funciones que se le atribuyen al profesorado son:

1. Educador: entendiéndolo por esta función a aquella persona que es capaz de instruir y formar al alumno desde una perspectiva global, atendiendo a todas sus vertientes, así como a su propio desarrollo personal.
2. Solucionar problemas: el profesor es aquella persona que debe de estar cualificada, para dar respuesta a todos los conflictos que le pueda presentar el alumno, sean éstos de carácter cognoscitivo o psicológico, sin tener en cuenta que, el docente, no tiene el deber de poseer conocimientos específicos de psicología.
3. Anexo familiar: son muchas las ocasiones en las que, el profesor o tutor debe “suplir” el afecto que el menor no posee en su familia.
4. Mediador ante situaciones conflictivas: el docente debe ser consciente de la realidad familiar que rodea al menor y, en determinadas momentos en los que estas complicaciones puedan llegar a interferir de una manera negativa en el desarrollo propio

del alumno, debe ejercer de agente intermediario llegando a aconsejar a la propia familia sobre los pasos a dar, para zanjar este conflicto negativo para el adolescente.

Otros aspectos a tener en cuenta según Sotil, A. y otros, (2005) son la actitud, formación y condiciones personales del profesor. La actitud a la hora de emprender su práctica docente debe ser un elemento más de la clase y no el principal, el maestro debe concebir el proceso de enseñanza aprendizaje como un asunto comunitario, que interesa y en el que deben participar todos los integrantes del grupo.

Con lo que respecta a la formación del profesor, se debe tener claro que no cualquier persona puede enseñar a un grupo de adolescentes, se debe tener un perfil específico. La educación que se debe transmitir a los estudiantes no se debe conformar con un intercambio de conocimientos y contenidos, va más allá. Todo lo que rodea a la transmisión de contenidos debe estar compuesto con conocimiento pedagógico y estrategias que permitan llegar al aprendizaje significativo.

Las condiciones personales, es el aspecto propio de la vida personal del profesor que va a repercutir directamente en su proceso de enseñanza con sus alumnos. Entre estos rasgos, podemos realizar una clara diferenciación entre los aspectos intrínsecos de su personalidad y los de su experiencia. El primer grupo hace referencia a todos aquellos rasgos que van a configurar el estilo propio del maestro, es decir, carácter, temperamento, genio, edad, etc. Y el segundo va a estar caracterizado por las diferentes experiencias vitales que el propio profesor ha vivido, nos referimos a vivencias familiares, estudios realizados, etc. Cabe aclarar que su pensamiento y las prácticas educativas del profesor no se pueden basar únicamente en sus propias experiencias.

En este sentido influye el conocimiento que el profesor tiene sobre la asignatura, su experiencia con el empleo del material didáctico y sus expectativas en cuanto al desempeño de los alumnos son variables que están asociadas a un aumento en el rendimiento escolar (Mizala, A. et al. 1999).

Aquellos profesores que tienen presente la individualidad del estudiante, estimulan su crecimiento y aprendizaje y son comprensivos frente a sus dificultades, generan interés y motivación hacia el estudio (Mera, R. 2000).

De acuerdo con Day, C. (2006) se considera importante que el profesor este apasionado por la enseñanza, y estar apasionado va mas allá de mostrar entusiasmo, es llevarlo a la práctica de manera inteligente, basada en principios y orientada en valores, además de ejercer preocupación, compromiso y esperanza por la enseñanza.

Este mismo autor señala que el docente tiene que desarrollar una serie de habilidades profesionales pedagógicas, con el fin de para hacer posible que la escuela cumpla su función social, además el docente debe actuar como un mediador del aprendizaje, y cuya tarea primordial es el diseño pedagógico de los contenidos, en los nuevos ambientes de aprendizaje que incluyen por supuesto las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), en donde a la vez que brinda información, estimula el desarrollo de habilidades, tanto cognitivas como afectivas, y fomenta en el estudiante valores y actitudes.

Una problemática que suele ocurrir es el ausentismo de los profesores, que se asocia con menor rendimiento y, por el contrario, un mayor número de horas (mayor tiempo de enseñanza) se asocia positivamente con el rendimiento escolar Avellar, F. (1989), citado por Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T. (1999).

➤ **Material didáctico**

Por otra parte, existe una relación positiva entre disponibilidad de material didáctico y rendimiento escolar. El acceso a otros materiales didácticos, tales como globos terráqueos, mapas, etc. han tenido un efecto combinado positivo sobre el rendimiento. Los estudios coinciden en destacar que la existencia de material didáctico y bibliotecas es uno de los elementos que contribuye a elevar el rendimiento en la enseñanza primaria (Mizala, A. et al. 1999).

El material didáctico según Paz, M. (2008) es en la enseñanza el nexo entre las palabras y la realidad. Lo ideal sería que todo aprendizaje se llevase a cabo mediante los recursos necesarios, el fin del material didáctico es la siguiente:

1. Aproximar al alumno a la realidad de lo que se quiere enseñar, ofreciéndoles una noción más exacta de los hechos o fenómenos estudiados.
2. Motivar la clase.
3. Facilitar la percepción y la comprensión de los hechos y de los conceptos.
4. Concretar e ilustrar lo que se está exponiendo verbalmente.
5. Economizar esfuerzos para conducir a los alumnos a la comprensión de los hechos y conceptos.
6. Contribuir a la fijación del aprendizaje a través de la impresión más viva y sugestiva que puede provocar el material.
7. Dar oportunidad para que se manifiesten las aptitudes y el desarrollo de habilidades específicas, como el manejo de aparatos o la construcción de los mismos por parte de los alumnos.
8. Despertar y retener la atención.
9. Ayudar a la formación de la imagen y a su retención.
10. Favorecer la enseñanza basada en la observación y la experimentación.
11. Ayudar a comprender mejor las relaciones entre las partes y el todo de un tema, objeto o fenómeno.

Para que resulte eficaz el material didáctico debe ser adecuado al asunto de la clase, ser de fácil aprehensión y manejo y estar en perfectas condiciones de funcionamiento.

De acuerdo con el mismo autor la clasificación del material didáctico es la siguiente:

- A) Material permanente de trabajo: pizarrón, gis, borrador, cuadernos, reglas, compases, proyectores, etc.
- B) Material informativo: Mapas, libros diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos, etc.
- C) Material ilustrativo visual o audiovisual: esquemas, cuadros sinópticos, dibujos, carteles, retratos, cuadros cronológicos, películas, proyectores, diapositivas y música.
- D) Material experimental: aparatos y materiales variados que se presten para la realización de experimentos en general.

2.3 Rendimiento Académico e Inteligencia Emocional

Actualmente podemos apreciar una nueva dirección acerca de los estudios sobre la inteligencia que no se ha tomado mucho en cuenta y es el mundo de las emociones.

De esta manera la propuesta de Gardner, H. (1993) ha llegado al punto de reconocer no solo a una sino a varias "inteligencias", que en conjunto pueden contribuir al desarrollo de repertorios educativos.

De acuerdo con Goleman, D. (1996), la Inteligencia Emocional parte de la convicción de que la escuela debería promover situaciones que posibilitaran el desarrollo de la sensibilidad y el carácter de los alumnos, sobre la base de que en el quehacer educativo se involucra tanto el ser físico como el mental, el afectivo y el social, en un todo.

Es por eso, que los estudiantes emocionalmente inteligentes no sólo poseen una mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones, repercutiendo de forma positiva en su bienestar personal, sino que también son capaces de generalizar estas habilidades a las emociones de los demás favoreciendo de este modo su vida escolar.

Aunque la escuela se promueve como el lugar idóneo para el desarrollo de la IE, Goleman, D. (1996) menciona que es importante recordar que el aprendizaje de las habilidades emocionales empieza en casa y los niños entran en el sistema educativo con diferentes niveles emocionales. Por esta razón, el docente se enfrenta no solo a enseñar sino, en muchos casos, a transformar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas de sus alumnos.

En esta tarea los profesores desempeñan un papel muy importante, ya que deben ser, en todo momento, fundamentalmente educadores, en el más amplio sentido de la palabra, ni jueces ni miembros de un tribunal calificador. Su acción no puede limitarse a sancionar conductas inadecuadas o puntuar fríamente unos conocimientos del alumno, el diálogo profesor-alumno y alumno-profesor es esencial. Entender al alumno como persona, es imprescindible para comprender sus problemas y poder ayudarle a resolverlos.

De esta manera, la IE no deja de ser inestimables para conseguir contrarrestar los efectos perjudiciales de una sociedad en la que se fomentan la inestabilidad, la competencia, y en la que cada día son más frecuentes los trastornos emocionales y las agresiones (físicas o verbales) en los centros educativos.

Es por ello, que ha adquirido importancia la llamada inteligencia emocional al reconocerse la necesidad de contar con habilidades emocionales que repercutan en el rendimiento académico.

A su vez, el sistema educativo está más interesado en enseñar conocimientos que en educar a los jóvenes para aprender a utilizar y controlar sus emociones (Goleman, D. 1996). Educar la inteligencia emocional es posible y necesario en el ámbito educativo.

Para facilitar el aprendizaje y la creatividad, es fundamental el desarrollo de la vida intelectual como de la emocional, porque no es suficiente contar con las máquinas más modernas y las mejores instalaciones, aun teniendo cierta capacidad intelectual, si falta la motivación, el compromiso, y el espíritu de cooperación.

Las habilidades emocionales tienen un papel importante en la facilitación de la interacción social, ya que una mejor adaptabilidad social en la escuela refleja mejores relaciones entre iguales y profesores (Berrocal, P. et al. 2008).

Es por ello, que las carencias en las habilidades de la inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Extremera, N. et. al. 2002). Y, por el contrario, si los alumnos llegan a desarrollar eficazmente habilidades de inteligencia emocional obtendrán beneficios tanto en el rendimiento académico, como en su bienestar psicológico y en sus relaciones interpersonales, así como en la prevención de conductas antisociales.

Así pues, la importancia como objetivo educativo del desarrollo de las habilidades emocionales se evidencia cuando se comprende que las habilidades de la inteligencia emocional han de ser enseñadas preferentemente desde la infancia, porque su desarrollo y mantenimiento no son fruto de algún fenómeno espontáneo, sino de la intervención consciente y planificada de los agentes educativos, la familia y la escuela.

En esta línea, las personas con elevados índices de habilidad emocional tienden a afrontar los problemas en vez de evitarlos, debido a que perciben que su solución no depende de causas externas a ellos, sino que son atribuibles a un locus de control estable e interno (Gohm, C. y Clore, G. 2002), citado por Pena, M., Extremera, N, y Rey, L. (2011).

Siguiendo lo postulado por D´Zurilla, T. y Nezu, A. (1982), citado por Pena, M. et al. (2011), el término “resolución de problemas sociales” se refiere al modo en cómo las personas afrontan y resuelven todo tipo de dificultades en la vida diaria. Dicho Modelo incluye la definición del término ya mencionado como el proceso cognitivo-conductual autodirigido mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir soluciones efectivas o adaptativas para situaciones problemáticas.

Las personas que resuelven sus problemas adecuadamente suelen gestionar de un modo eficaz su vida emocional, ya que ésta puede facilitar o inhibir el proceso de solución de problemas; las emociones pueden ayudar a identificar el problema y a evaluar las diferentes alternativas que se tienen así como la viabilidad de su ejecución.

La formación de estas capacidades emocionales, desde mi punto de vista debería estar adscrita al currículo integral del centro para su mejor implementación; debe estar basada en un modelo de habilidades aprobado por la comunidad científica en el que exclusivamente se fomenten estas competencias emocionales y dejen total libertad y creatividad a los alumnos para utilizarlas en el momento y modo adecuado. Desde los centros escolares se puede hacer uso de algunos programas y, tras una adecuada formación previa sobre el tema en cuestión se puede implicar al personal que cubra con el perfil necesario.

Es por ello que se puede desarrollar la IE a través de programas de inteligencia emocional que enseñen a los alumnos a gestionar las emociones de manera que permitan conseguir mejores niveles de desarrollo personal y social, además ayuda a mejorar la sensibilidad y respeto a las necesidades de otros, entre otras habilidades que trabajan este tipo de programas.

La educación emocional busca el crecimiento integral de la persona para conseguir un mayor bienestar en la vida.

En este sentido, otro factor fundamental en la IE es la capacidad de motivarse a sí mismo. A su vez, las teorías actuales sobre motivación resaltan la influencia que tiene sobre el rendimiento académico los diferentes patrones motivacionales del alumno. La inteligencia intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio emocional está relacionado con el rendimiento académico (Extremera, N. et al. 2004). Es por ello, que debido al interés que existe hay investigaciones acerca de la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico con el objetivo de conocer dicha relación.

2.3.1 Investigaciones sobre IE y Rendimiento académico

Algunos trabajos que se han examinado sobre la relación de rendimiento académico e IE han arrojado resultados inconsistentes e incluso contradictorios, ésta ausencia de hallazgos concluyentes se debe a la falta de acuerdo entre los teóricos sobre qué es la IE y como debería ser evaluada (Mera, R. 2000). Algunas investigaciones han encontrado un apoyo muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el rendimiento académico en estudiantes, sin embargo existen investigaciones que apelan lo contrario. Estos hallazgos se presentan a continuación:

Primeramente, se mostrarán investigaciones que apelan una postura positiva acerca de la relación de IE y rendimiento académico, posteriormente, se señalarán investigaciones que tienen la postura que no existe relación entre IE y rendimiento académico.

En la investigación realizada por Extremera, N. y Fernández, P. (2004) mencionan que Barchard, K. en el 2003 analizó la relación entre inteligencia emocional, rendimiento académico y la personalidad de los estudiantes. Esto fue mediante una evaluación a estudiantes universitarios, fue a partir de una prueba de habilidad de IE (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT), pero controlando habilidades cognitivas que tradicionalmente se han visto relacionadas con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo, visualización), junto con variables clásicas de personalidad (neuroticismo, extroversión, apertura, amabilidad y responsabilidad). Sus resultados apoyaron la idea de que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Por tanto, la IE se suma a las habilidades cognitivas como un

potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar.

De igual forma, existe un estudio realizado por Pérez, N. y Castejón, L. (2006) con el objetivo de conocer la relación entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios, la muestra total fue compuesta por 250 estudiantes de la Escuela Politécnica Superior de Alcoy. Los instrumentos utilizados fueron la escala de autoinforme TMMS-24 denominada Trait Meta-Mood Scale para conocer la inteligencia emocional, la otra escala utilizada ha sido traducida al castellano por Eliseo Chico, que parte de la escala SSRI (Schutte Self Report Inventory) de Schutte, N. y otros (1998), en esta prueba se obtiene también una puntuación total, indicativa de la inteligencia emocional.

Además, se utilizó la adaptación de TEA (Test de Aptitudes Escolares) de la Escala 3 de Cattell, de aplicación colectiva, a partir de la cual se ha obtenido los Cocientes Intelectuales de todos los participantes de la muestra. Asimismo, se han empleado tres indicadores globales del rendimiento académico: el número de asignaturas en las que se matricula el estudiante, el número de aprobados en el primer cuatrimestre y la nota media obtenida en esa primera evaluación. Los resultados son; por lo general se producen relaciones positivas y significativas entre las distintas variables referidas a la inteligencia emocional, y que se producen relaciones significativas entre distintas de las variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

En este sentido, la investigación realizada por Buenrostro, A. y otros (2011), con el objetivo de conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes que cursaban el primer año de secundaria. La muestra estuvo constituida por 439 alumnos: 282 mujeres y 157 hombres, en un rango de edad entre 11 y 12 años. Se utilizaron el Emotional Quotient-inventory: Youth Version (EQ-i: YV), el Trait Meta-Mood Scale (TMMS 24) y el promedio de las calificaciones obtenidas. Se encontraron correlaciones positivas y significativas con todas las variables del EQ-i: YV. Lo que concierne a las variables del TMMS 24 solamente se observó una correlación significativa con la variable regulación. El análisis por sexo indicó que las mujeres calificaron más alto en algunas variables del EQ-i: YV. No se encontró interacción entre nivel de rendimiento

académico y sexo en ninguna de las dimensiones del Bar-On. Los alumnos con rendimiento académico alto obtuvieron mayores puntajes en inteligencia emocional. Estos resultados indican una fuerte relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos de secundaria.

De este mismo modo, la investigación realizada por Extremera, N. y Fernández, P. (2003) citada por Pena, M. y Repetto, E. (2008) con el objetivo de conocer si existe alguna relación positiva significativa entre la IE y el rendimiento académico, se ejecuto con una muestra de estudiantes de 3 y 4 años de secundaria, los instrumentos utilizados fueron el TMMS-24, para medir el rendimiento académico se obtuvieron las calificaciones del promedio general del año previo. Los resultados muestran que a los efectos positivos que ejerce la inteligencia emocional como son menor tendencia a sintomatología depresiva y ansiosa además de tener menor predisposición a pensamientos intrusivos, tienen influencia positiva significativa en el rendimiento académico.

Por otra parte, las investigaciones que a continuación se presentan, concluyen que no existe relación entre IE y rendimiento académico, de acuerdo con el trabajo elaborado por Sánchez, P., Rodríguez, et al. (2007), documentan la investigación realizada por Chico, E. en 1999 con estudiantes universitarios, esta investigación se realizó mediante escalas de autoreporte (basada en la teoría de Inteligencia Emocional de Bar-On) para conocer la inteligencia emocional, con lo que respecta al rendimiento académico fue valorado a través del promedio de solamente tres materias, a su vez, los resultados fueron que no se encontraron relaciones que fueran significativas entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico.

En el trabajo realizado por Sánchez, P., Rodríguez, et al. (2007), Indica que la investigación realizada por Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B., y Hogan, M. (2004) trabajaron con la relación entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes adolescentes, utilizando una escala de autoreporte basada en la teoría de Inteligencia Emocional de Bar-On y para el Rendimiento académico el promedio general en el año de estudio. Los resultados muestran que no existe alguna relación entre la Inteligencia Emocional general correlaciona con el Rendimiento Académico.

Otra investigación en este caso realizada por Sánchez, P., Rodríguez, et al. (2007) su objetivo era detectar la relación de la Inteligencia Emocional con el Rendimiento Académico,

se realizó con estudiantes de 4°. Semestre de ambos sexos de la licenciatura en Psicología de una universidad pública. Para la evaluación de la Inteligencia Emocional se utilizó la escala Triat Meta Mood Scale 24 (TMMS - 24) en una adaptación al castellano (Fernández-Berrocal, 2004). El rendimiento académico fue considerado como el promedio general obtenido de cada una de las materias cursadas por los estudiantes en el semestre de febrero a Julio de 2004. Los resultados obtenidos en este estudio se unen a investigaciones que cuestionan las relaciones positivas entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.

De acuerdo con la investigación de Extremera, N. et al. (2004), Newsome, Day y Catano (2000) realizaron un estudio para saber si existe alguna relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, la muestra fueron estudiantes universitarios canadienses, y se obtuvo la información de la IE mediante el EQ-i (una medida de IE de autoinforme) y el rendimiento académico (tomado de el promedio general al finalizar el curso). Los resultados fueron que no existe una relación positiva entre la IE y el rendimiento académico, esto podría ser explicado por los diferentes problemas metodológicos relacionados con la muestra, ya que se seleccionaron estudiantes que estaban pasando por distintos procesos de transición (por ejemplo estudiantes de primer año, estudiantes de último año, estudiantes a tiempo completo, alumnos a tiempo parcial, estudiantes adolescentes, estudiantes adultos).

No obstante, la polémica que existe entre la relación directa de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, el interés persiste en este estudio. Debido a que se intente indagar en un escenario diferente la posibilidad de esta relación. Para ello, se considerará el rendimiento académico por medio del producto de la evaluación numérica, es decir, las calificaciones. Para la evaluación de la inteligencia emocional se ha tomado algunos instrumentos utilizados, como lo es en la investigación realizada por Buenrostro, A. et. al. (2011), con el objetivo de conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes que cursaban el primer año de secundaria. Los instrumentos utilizados Emotional Quotient-inventory: Youth Version (EQ-i: YV), el Trait Meta-Mood Scale (TMMS 24) y para el rendimiento académico se utilizó el promedio de las calificaciones obtenidas y se clasificó el rendimiento académico como alto cuando el promedio de las calificaciones fue entre 9 y 10, medio cuando el promedio fue entre 7 y 8.9, y bajo cuando el promedio fue menor a 6.9, dichos instrumentos fueron aplicados a 439 alumnos, que constituían 282 mujeres y 157 hombres, su edad oscilaba entre los 11 y 12 años.

Los datos fueron procesados y analizados con el programa SPSS versión 18. Los análisis incluyeron estadísticas descriptivas y correlaciones de Spearman. Se obtuvieron medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones del Bar-On y el TMMS 24 para cada nivel de rendimiento académico.

Tabla 1.

Medias y desviaciones estándar obtenidas en las Variables del EQ-i: YV y el TMMS-24 en cada nivel de rendimiento

Instrumentos	Variables	Rendimiento académico					
		Alto (n=119)		Medio (n=263)		Bajo=57	
		M	DE	M	DE	M	DE
EQ-i:YV	Intrapersonal	15.13	3.65	14.75	3.62	13.70	4.23
	Interpersonal	36.63	5.95	35.33	5.91	34.16	5.41
	Manejo de estrés	33.68	5.42	31.51	5.83	29.09	5.10
	Adaptabilidad	29.29	5.57	26.54	5.89	25.26	6.08
	Inteligencia Emocional Total	56.52	7.52	53.41	7.60	50.39	7.60
TMMS-24	Percepción	26.09	6.78	27.58	6.11	25.91	5.84
	Comprensión	27.13	6.42	28.24	6.25	26.86	6.09
	Regulación	30.76	6.10	29.68	5.91	27.74	7.44

Fuente: Buenrostro, A. et al. (2011).

Se confirmó la homogeneidad de varianzas con el estadístico de Levene para todas las variables, excepto para regulación, donde no se asumieron igualdad de varianzas

Se realizó una prueba de muestras independientes para observar si había diferencias por sexo. Por ello, se aplicó un análisis de varianza de dos vías para analizar la influencia del nivel de rendimiento (alto, medio y bajo) y el sexo sobre las puntuaciones de las dimensiones de los test de inteligencia emocional.

Finalmente, los resultados obtenidos muestran una clara relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional, con lo que se da respuesta al objetivo general diseñado en este trabajo. Los alumnos que obtuvieron promedio alto de calificaciones escolares calificaron más alto en todas las variables del EQi: YV, siendo estadísticamente

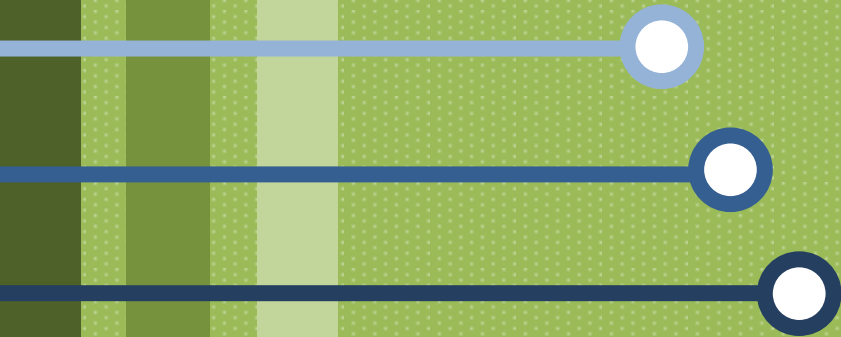
significativas en las variables que tienen que ver con conciencia social, relaciones interpersonales, manejo y regulación del estrés, solución de problemas y adaptación. De igual manera, en el TMMS-24 calificaron significativamente más alto en las variables que tienen que ver con sentir, expresar adecuadamente las emociones y regularlas.

Al igual que en estos estudios, el interés de la investigación que se propone realizar, pretende indagar, en un contexto y población diferente, la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. La idea es destacar que la inteligencia emocional es más que la suma de factores que determinan el IQ y abordar una visión más amplia de la inteligencia, aporta un extra para estudios en el ámbito educativo



Capítulo III

Método de la investigación



3.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio será cuantitativo, mediante una investigación no experimental y en la modalidad de un estudio correlacional, ya que el aspecto cuantitativo tiene la facilidad de generalizar los resultados, además brinda el control sobre los fenómenos y un conteo de éstos. Asimismo, da una gran posibilidad de argumentar la información y facilita la comparación entre estudios similares (Hernández R., Fernández, C. y Baptista P. 2003).

De esta manera, se explican fenómenos a través de relaciones causales, lo que pretende la investigación cuantitativa es determinar y explicar estas últimas a través de la recolección de grandes cantidades de datos que permitan fundamentar sólidamente una hipótesis; es por ello, que la recolección de datos es necesaria para probar la hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento.

3.1.1 Objetivos

- **Generales**

- Determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de 3° año de secundaria

- **Específicos**

- Describir y comparar la inteligencia emocional en los estudiantes.
- Describir y comparar el rendimiento académico en los estudiantes.
- Identificar la relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.

3.1.2 Hipótesis

A mayor habilidad de la inteligencia emocional mejor rendimiento académico en los alumnos de tercer grado de secundaria.

3.1.3 Sujetos

Los sujetos son estudiantes de tercer grado de secundaria. El grupo fue asignado por la escuela, cuestión que rebasa las posibilidades de establecer una muestra representativa o realizar una elección previa con base a criterios establecidos, es decir, es una muestra no probabilística, se caracteriza porque sus resultados no se pueden generalizar a la población (Hernández R., et al. 2003).

Las edades de estos jóvenes oscilan entre los 13 y 16 años, la población es mixta. Son 77 estudiantes del turno matutino, del grupo Tercero "A" son 38 estudiantes y del Tercero "C" pertenecen 39 estudiantes.

3.1.4 Escenario

El estudio se realizó en la Escuela secundaria Diurna "Alejandro Graham Bell, que se ubica en el Distrito Federal, delegación Tláhuac, Colonia del Mar. La escuela es pública y oficial, está incorporada a la SEP.

La secundaria cuenta con los servicios como lo son: drenaje, luz, vigilancia, etc. y se puede considerar que la secundaria cuenta con el mobiliario y servicios necesarios para que se pueda estudiar y trabajar.

Cuenta con 25 salones, con pupitres, pizarrones, ventanas amplias, asimismo, la secundaria cuenta con seis baños, dos para hombres, dos para mujeres y dos para profesores, dos canchas de basquetbol, biblioteca. Además la secundaria tiene cubículo de orientación, dirección, y la sala de juntas.

3.1.5 Procedimiento

Lo que se realizó para la presente investigación fue acudir a la Escuela secundaria 205 "Alejandro Graham Bell", turno matutino para en un principio aplicar a los estudiantes de tercer año los instrumentos que evalúan la inteligencia emocional que son el inventario de TMMS-24 y el EQi-YV.

Se les indicó a los alumnos que trataran de ser lo más sinceros posibles en sus respuestas, asimismo se les mencionó que estas serán confidenciales y que no afectarán en sus evaluaciones.

Con previo acuerdo se le solicitó al director de la secundaria el promedio general de los grupos a evaluar de tercer grado de secundaria, para posteriormente correlacionarlo con los resultados del EQi-YV y el TMMS-24.

Se agradeció al directivo, maestros y alumnos su colaboración.

Con lo que respecta a la Evaluación de la Inteligencia Emocional se obtuvo una puntuación en cada uno de los factores, la cual se sumó los ítems del 1 al 8 para el factor percepción, los ítems del 9 al 16 para el factor comprensión y del 17 al 24 para el factor regulación.

Posteriormente se observó la puntuación en la tabla que se presenta (dicha tabla está basada en la información del TMMS-24 de Salovey et al., 1995). Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos como ya se había mencionado con anterioridad.

Tabla 2.

ATENCIÓN	
Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36
CLARIDAD	
Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Debe mejorar su claridad	Debe mejorar su claridad

< 25	< 23
Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35
REPARACIÓN	
Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

Por otra parte, con lo que respecta a la evaluación del EQi-YV, los resultados iniciales del ICE son convertidos en resultados estándar basados en un promedio de "100" y una desviación estándar de 15. Los resultados iniciales del ICE tienen un valor limitado por sí mismos, el convertir dichos resultados en resultados estándares facilita la comparación de los resultados de un participante con los del grupo normativo y, teóricamente, del resto de la población. Los resultados del ICE se categorizan de la siguiente manera:

Tabla 3.

CUADRO INTERPRETATIVO DEL ICE	
Niveles Cualitativos del ICE	INTERPRETACIÓN
130 ó Más	• Marcadamente Alta: Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada
120 – 129	• Muy Alta: Capacidad emocional extremadamente bien desarrollada

110 – 119	Alta: Capacidad emocional bien desarrollada
90 – 109	Promedio: Capacidad emocional adecuada
80 – 89	Baja: Capacidad emocional subdesarrollada, necesita mejorar
70 – 79	Muy Baja: Capacidad emocional extremadamente subdesarrollada, necesita mejorar.
Por debajo de 70	Marcadamente Baja: Capacidad emocional inusualmente deteriorada, necesita mejora

Fuente: Bar-On, R. y Parker, J. (2003).

A su vez, ya obtenidos los datos necesarios la información se analizó de la siguiente manera:

- Se describió y comparó la IE de los estudiantes evaluados.
- Se describió y comparó el rendimiento académico de los estudiantes.
- Se identificó cuál es la relación entre la IE y el rendimiento académico.

Finalmente con lo anteriormente dicho se realizó un análisis estadístico, en el cual se correlacionó de manera directa para describir el grado de relación entre las variables, es decir, la correlación directa se da cuando al aumentar una de las variables, en este caso la Inteligencia Emocional, la otra aumenta rendimiento académico y con ello se llegó a determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de tercer grado de secundaria.

3.2 Referencias a la investigación

En esta sección se detallará la base teórica en la que se fundamentan los instrumentos que se utilizaron en la presente investigación, además de cómo están constituidos, la consistencia interna que tienen, la escala con la cual responderán los estudiantes y la validez y confiabilidad.

3.2.1 Instrumentos

Con lo que respecta al Rendimiento académico este se conocerá mediante el promedio general del año escolar cursado. A su vez para medir la inteligencia emocional se utilizaron dos instrumentos:

- El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) **(VER ANEXO 1)**
- El Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQi-YV) **(VER ANEXO 2)**

A continuación se detallarán cada uno de ellos.

El instrumento TMMS-24 está basado en EL Trait Meta-Mood Scale (TMMS), del grupo de investigación de Salovey y Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).

La escala original es de auto-informe (las personas se valoran a sí mismas en su capacidad percibida en distintas competencias y destrezas emocionales) que evalúa el metacognoscimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems tipo likert con cinco opciones, los creadores de esta prueba Salovey et al. (1995) citado por Extremera, N. et al. (2004), a través de un análisis confirmatorio con 148 sujetos revelaron una estructura de 3 factores: Atención, Claridad y Reparación, con una consistencia interna de .86, .87, y .82 respectivamente, dicha consistencia está sustentada en la investigación realizada y los componentes se distribuyen de la siguiente manera:

- Atención (21 reactivos), hace referencia a la capacidad de expresar y sentir las emociones de forma precisa, lo que se considera una habilidad de percibir las emociones.
- Claridad (15 reactivos). Se relaciona con una buena comprensión de los estados de ánimo (habilidad de comprensión).
- Reparación (12 reactivos). Regula los estados emocionales de forma correcta (habilidad de manejar de las emociones).

Este instrumento fue adaptado al castellano y se redujo a 24 ítems, dónde los factores han sido depurados y ciertos ítems de la escala han sido eliminados debido a su baja fiabilidad y escaso aporte a la escala, tras esta reducción la escala vio incrementada su fiabilidad en todos sus factores. Además de esto, otros ítems no parecían evaluar correctamente la IE intrapersonal, pero medían las habilidades emocionales interpersonales o aspectos emocionales más generales. Por otra parte, los ítems negativos de la escala fueron reconvertidos en un sentido positivo para una mejor comprensión de su contenido (González, O. 2009).

A los sujetos se les pidió que evalúen el grado en el que están de acuerdo con los ítems presentados sobre una escala de tipo Likert de 5 categorías que varían de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Plenamente de acuerdo).

De esta manera el TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional con 8 ítems cada una de ellas:

- Atención (8 reactivos): soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, además que es el grado en que las personas prestan atención a sus sentimientos.
- Claridad (8 reactivos): comprendo bien mis estados emocionales, se refiere a las formas en cómo las personas perciben sus emociones.
- Reparación (8 reactivos): soy capaz de regular los estados emocionales correctamente, es decir, se refiere a la capacidad que tiene el sujeto para interrumpir sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

A su vez, existen diferentes parámetros para evaluar la Inteligencia emocional en Hombres y Mujeres en el TMMS-24, esto se debe a que en algunos estudios, utilizando el TMMS-48 y TMMS-24, se han encontrado diferencias en factores concretos de la inteligencia emocional percibida. En una muestra realizada por Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999), citada por Sánchez, M. (2007) con adolescentes se encontraron niveles más elevados en atención y empatía en las mujeres que en los hombres, mientras que éstos mostraban puntuaciones más altas en claridad, reparación e inhibición emocional.

Posteriormente, Fernández-Berrocal y Extremera (2003) vieron que las mujeres adolescentes percibían una mayor atención hacia sus sentimientos que los hombres de la misma edad. En cambio, los hombres se percibían con mayor facilidad para reparar sus estados emocionales negativos y mantener los positivos. No se encontraron diferencias significativas para claridad emocional.

De acuerdo con Palomera (2005) y Thayer, J., Rossy, L., Ruiz-Padial, E., y Johnsen, B. (2003), citado por Sánchez, M. (2007), se encontraron diferencias significativas entre mujeres y hombres (en una población adolescente) únicamente en el factor Atención. Por lo general se observa cómo las mujeres se perciben más hábiles a la hora de atender y comprender las emociones. Mientras que los varones lo hacen en relación con el control de impulsos y la tolerancia al estrés.

Es por ello, que la evaluación del TMMS-24 tiene diferencias para hombres y para mujeres.

A su vez, el instrumento denominado Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version (Inventario de Inteligencia Emocional versión para jóvenes.) abreviado como EQi-YV, creado por Bar-On y Parker en el año 2000, tiene la base teórica del inventario de cociente emocional de BaR-On (EQ-i; Bar-On, 1997); consta de 133 ítems, la evaluación genera un resultado CE total, resultados de cinco escalas compuestas y los resultados de quince subescalas del CE (que se explicarán posteriormente), con una escala likert de 5 posibles respuestas a cada oración, va desde “Muy rara vez” hasta “Con gran frecuencia”.

Esta adaptación para niños y adolescentes realizada por Reuven Bar-On en Toronto, Canadá y adaptada al castellano por Ugarriza Chávez, Nelly y Pajares Del Águila, Liz (2004), se hizo con la finalidad de conocer el cociente emocional de los niños y adolescentes, ya que el EQ-i; Bar-On evalúa solamente a adultos.

De acuerdo con Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005), el EQi-YV es un autoinforme que está diseñado para evaluar el comportamiento emocional y socialmente inteligente en niños y adolescentes de 7 a 18 años. Se trata de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde “nunca me pasa” a “siempre me pasa”. Además, ofrece una

puntuación total de la inteligencia emocional. Consta de 60 reactivos que se distribuyen en las siguientes escalas y subescalas:

1. Intrapersonal: habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros, se refiere a la capacidad, competencias y habilidades que pertenecen a la persona evaluada.

- A) Auto-conocimiento:** capacidad para comprender los sentimientos propios.
- B) Asertividad:** capacidad para expresa sentimientos, creencias y pensamientos, así como saber defender los derechos propios de una manera firme sin ser destructivo.
- C) Auto-consideración:** capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo.
- D) Auto-actualización:** habilidad para conocer y darse cuenta de las propias capacidades potenciales.

2. Interpersonal: habilidad para escuchar, entender y apreciar las emociones de los otros.

- A) Empatía:** capacidad para entender y apreciar los sentimientos de otros
- B) Responsabilidad social:** capacidad para ser una persona constructiva y cooperativa de un grupo.
- C) Relación Interpersonal:** Capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.

3. Manejo del Estrés: habilidad para dirigir y controlar las propias emociones, referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes, sin arrebatos.

- A) Tolerancia al estrés:** capacidad para resistir los sucesos adversos y las situaciones estresantes
- B) Control impulsivo:** capacidad para resistir o demorar un impulso

4. Adaptabilidad: flexibilidad y eficacia para resolver los conflictos. Es la capacidad para tratar con los problemas cotidianos.

- A) Solución de problemas:** capacidad para identificar, definir, generar e implementar posibles soluciones.
- B) Validación:** capacidad para validar las emociones propias, sabiendo discernir entre lo experimentado y lo verdadero.
- C) Flexibilidad:** capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones.

De esta manera, estos instrumentos (EQi-YV y el TMMS-24) miden la IE y serán utilizados en esta Investigación para obtener resultados de los estudiantes de secundaria sobre dicha variable, para posteriormente relacionarla con el Rendimiento Académico.

3.2.2 Validez y confiabilidad.

De acuerdo con Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004) citado por Limonero, J., Aradilla, A., Castro, J., Tomás, J. y Gómez, M. (2011) postulan que la escala TMMS-24 presenta una buena consistencia interna medida a través del índice de alfa de Cronbach, para cada uno de los 3 componentes, .90 para Atención, .90 para Claridad y .86 para Reparación. Igualmente, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Atención = .60; Claridad = .70 y Reparación = .83).

De esta manera el propósito de estudiar la confiabilidad es examinar en qué medida las diferencias individuales de los puntajes en un test pueden ser atribuidas a las diferencias “verdaderas” de las características consideradas.

Siguiendo lo postulado por Hernández, D. (2010) para analizar la consistencia interna de las dimensiones del EQi-YV se llevo a cabo un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente alfa de cronbach.

Los resultados evidencian coeficientes de consistencia interna de moderados a altos para todas las dimensiones en la escala ($.77 < \alpha < .87$), lo que asegura que los datos de la muestra serían repetidos en posteriores aplicaciones del instrumento. Los datos se pueden apreciar en la siguiente tabla.

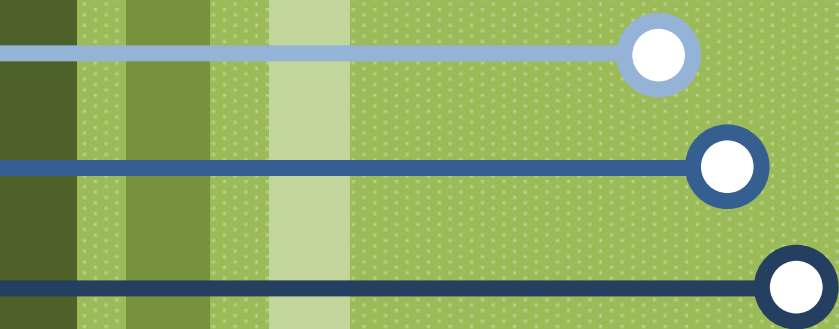
Tabla 4.

EQ-i:YV	Mínimo	Máximo	M	DT	Asimetría		Curtosis		α
					Coef.	Error	Coef.	Error	
Intrapersonal	6.0	24.0	14.7	3.83	3.83	.07	.010	.20	.85
Interpersonal	25.0	48.0	39.5	4.15	-.46	.10	-.06	.20	.77
Manejo de estrés	19.0	48.0	35.5	4.94	-.30	.10	.23	.20	.77
Adaptabilidad	14.0	40.0	29.8	4.54	-.02	.10	-.19	.20	.85

Fuente: Hernández, D. (2010)

Capítulo IV

Resultados y Conclusiones



4.1 Análisis estadístico

Una vez terminado el trabajo de campo, se procedió analizar la información recabada, los resultados se obtuvieron mediante el manejo del programa estadístico “IBM SSPS 20 y Excel 2007”, mediante los cuales se realizaron las tablas con los resultados.

De esta manera, para la obtención de los resultados se utilizaron los dos instrumentos para medir la Inteligencia Emocional (TMMS-24 y EQi-YV) y se tomó en cuenta el promedio (del año cursado) de cada uno de los alumnos (los estudiantes a evaluar se describen en el tema 3.1.3 Sujetos), que fue proporcionado por el director de la secundaria donde se aplicaron dichos instrumentos. Asimismo, se correlacionaron dichas variables mediante la prueba de Spearman.

La cantidad de estudiantes evaluados es la siguiente:

Tabla 5.

Estudiantes Evaluados			
Grupo	A	C	Total
Alumnos	38	39	77
Porcentaje	49%	51%	100%



Con lo que respecta a esta gráfica se hace mención del total de alumnos evaluados (77 alumnos) para dicha investigación, correspondientes al 3º “A” y 3º “C”.

Para detallar como estuvieron compuestos los grupos se muestran las siguientes tablas.

Tabla 6.

GRUPO A		
Sexo	Número de alumnos	Porcentaje
Masculino	18	47%
Femenino	20	53%
Total de Alumnos	38	100%

Como podemos ver en el grupo Tercero “A” hay una mayoría de mujeres con un 53 % y por lo tanto los hombres son un 47%.

Asimismo, el grupo Tercero “C” está conformado de la siguiente manera:

Tabla 7.

GRUPO C		
Sexo	Número de alumnos	Porcentaje
Masculino	17	44%
Femenino	22	56%
Total de Alumnos	39	100%

Lo que concierne al grupo Tercero “C” también existe una mayoría del sexo femenino con un 56% y los hombres son el 44%.

4.2 Presentación de resultados

En consecuencia, ya detallada la muestra de alumnos a evaluar se proseguirá a la exhibición del análisis de datos de los instrumentos aplicados y del rendimiento académico.

Los datos recabados de la evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario TMMS-24, son los siguientes:

Tabla 8.

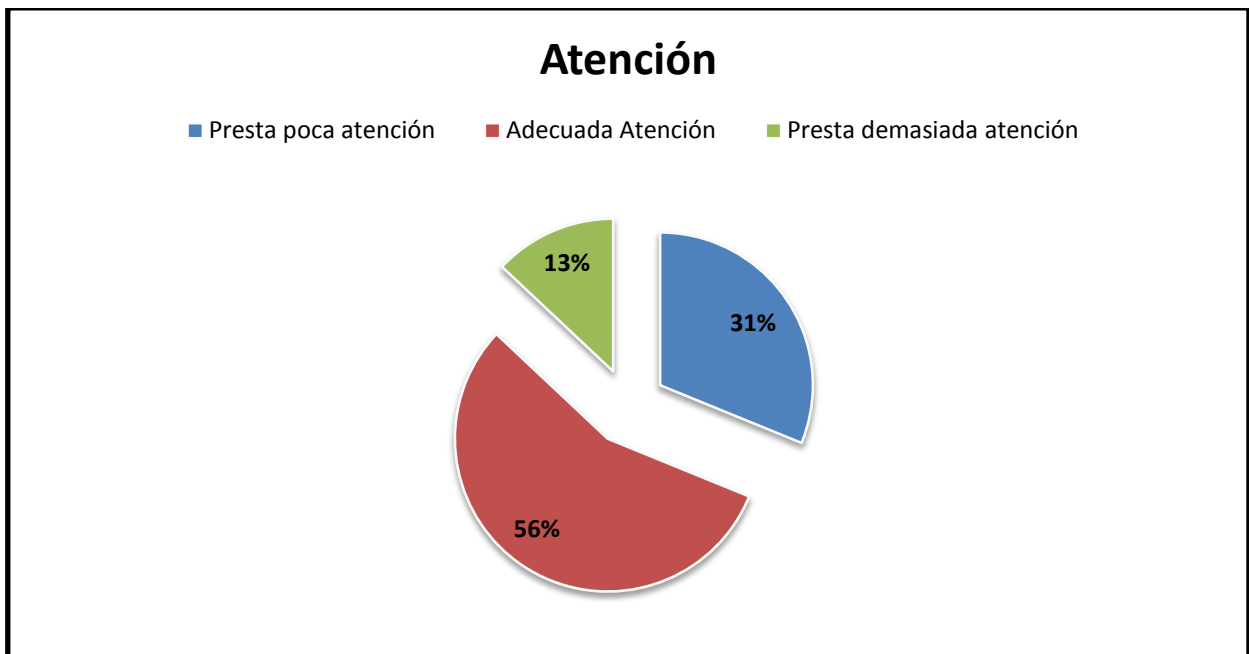
Estadística descriptiva del TMMS 24 (Atención, Claridad, Reparación)			
	Atención	Claridad	Reparación
Alumnos evaluados	77	77	77
Media	26.68	25.97	29.01
Mediana	28.00	27.00	30.00
Moda	30	28	34
Desv. Estándar	6.618	6.909	6.658
Mínimo	8	8	9
Máximo	38	39	38

En los datos se observó que la mayoría de los estudiantes de tercer año de secundaria de ambos grupos evaluados, obtuvieron los rangos de puntuaciones (basados en la tabla 3; evaluación del tmms-24) para Atención entre 25 a 35; en el factor Claridad 24 a 34 y para el factor Reparación 24-34.

De esta manera, los datos globales de la variable atención son los que a continuación se presentan:

Tabla 9.

ATENCIÓN				
	Presta poca atención	Adecuada Atención	Presta demasiada atención	Total
Alumnas Mujeres	13	23	6	42
Porcentaje	31%	55%	14%	100%
Alumnos Hombres	11	20	4	35
Porcentaje	31%	57%	11%	100%
Total Hombres y Mujeres	24	43	10	77
% Total	31%	56%	13%	100%

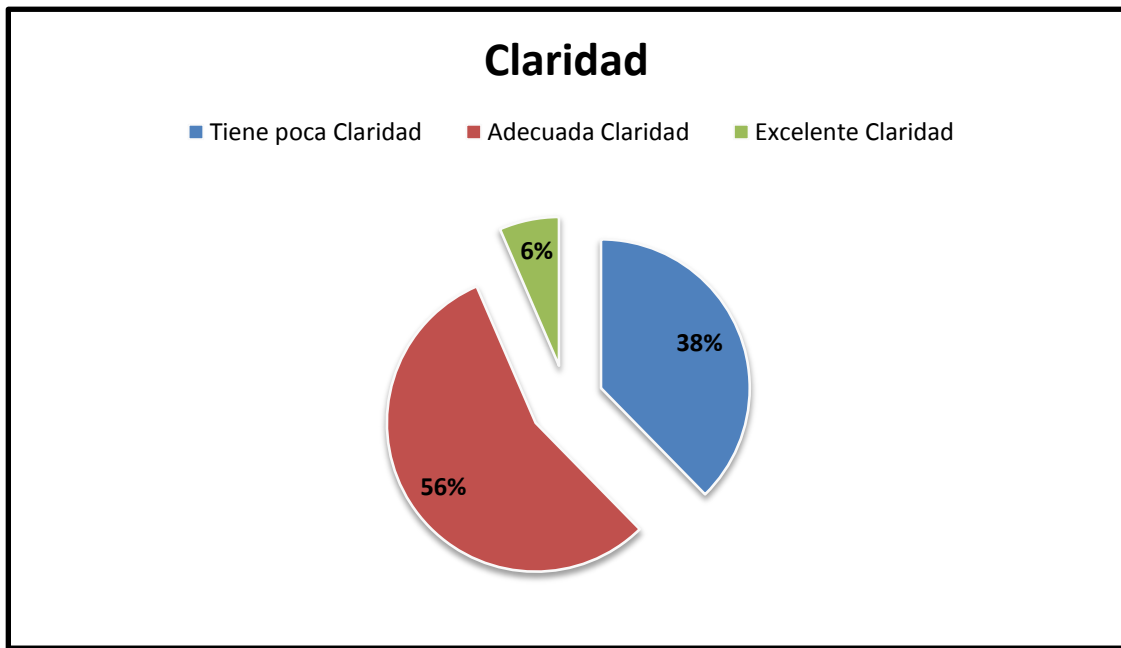


El conjunto de los evaluados que están emplazados en “adecuada atención” son el 56 %, a su vez los alumnos que “prestan poca atención” son el 31% y visiblemente el 13 % de los alumnos “presta demasiada atención”.

Igualmente, se muestran los datos recabados para la escala Claridad:

Tabla 10.

CLARIDAD				
	Tiene poca Claridad	Adecuada Claridad	Excelente Claridad	Total
Alumnas Mujeres	15	25	2	42
Porcentaje	36%	59%	5%	100%
Alumnos Hombres	14	18	3	35
Porcentaje	40%	51%	9%	100%
Total H. Y M.	29	43	5	77
% Total	38%	56%	6%	100%

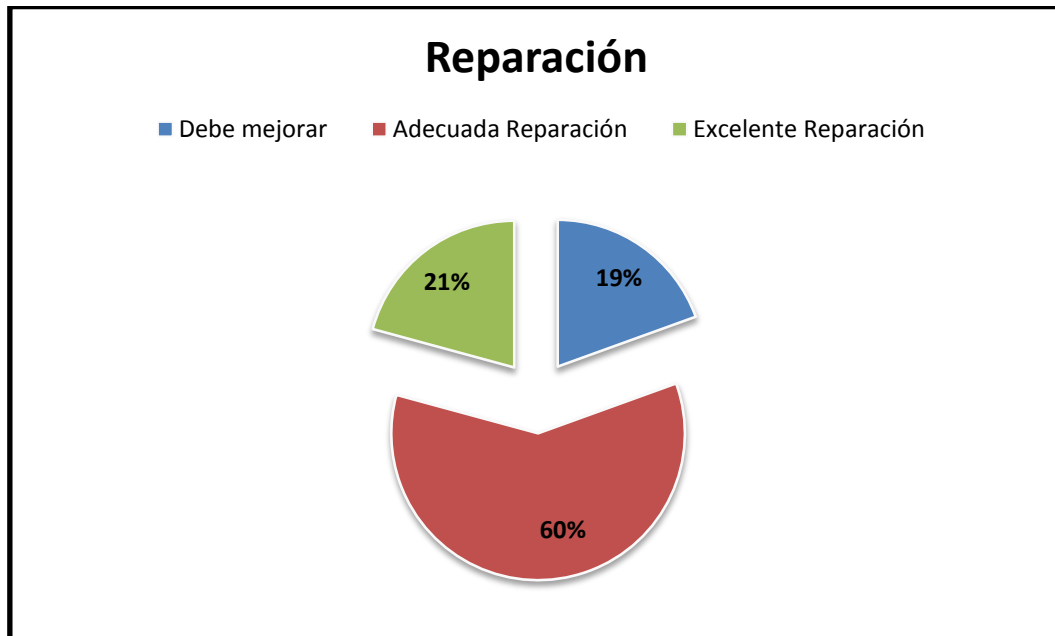


La mayoría de los evaluados están situados en “adecuada claridad” con el 56 %, además el 38% de los alumnos “tiene poca claridad” y solamente el 6 % de los alumnos tiene una “Excelente claridad”.

Así pues, los resultados de la escala Reparación son los que a continuación se publican:

Tabla 11.

REPARACIÓN				
	Debe mejorar	Adecuada Reparación	Excelente Reparación	Total
Alumnas Mujeres	7	24	11	42
Porcentaje	17%	57%	26%	100%
Alumnos Hombres	8	22	5	35
Porcentaje	23%	63%	14%	100%
Total H. Y M.	15	46	16	77
% Total	19%	60%	21%	100%



Los alumnos ubicados en “Adecuada reparación” son el 60%, a su vez, con un 21% los alumnos se sitúan en “Excelente reparación” y finalmente con un 19% algunos alumnos están situados en “Debe mejorar”.

De esta manera, terminada la exhibición de los datos del TMMS-24, se proseguirá a la presentación de los datos globales obtenidos mediante el Inventario de Inteligencia Emocional Versión Jóvenes (EQi-YV)

Tabla 12.

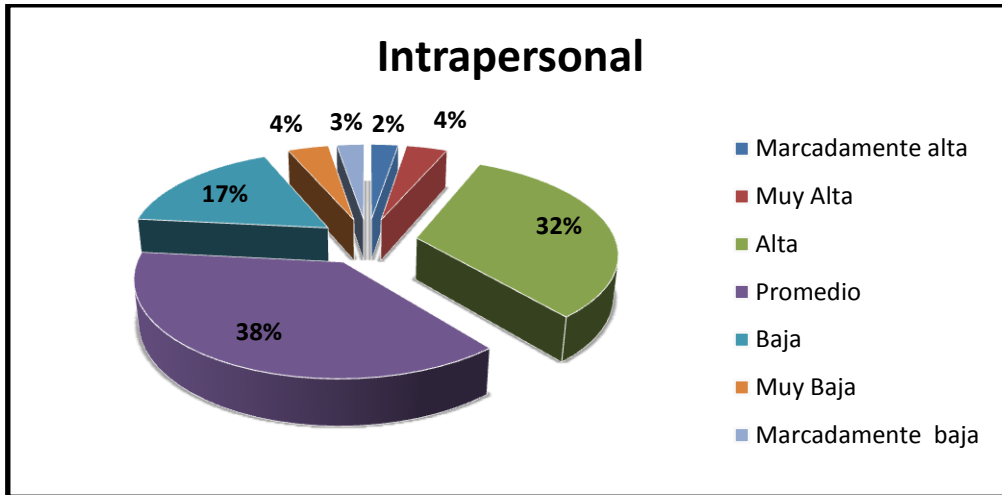
Estadística descriptiva del EQi-YV					
Escalas	Adaptabilidad	Interpersonal	Manejo de Estrés	Intrapersonal	IE Total
Cuestionarios	77	77	77	77	77
Respondidos	77	77	77	77	77
Media	29.57	36.06	30.74	14.66	27.69
Mediana	30.00	37.00	31.00	15.00	27.75
Moda	28	37	26	15	26
Desv. típ.	5.800	6.516	6.051	3.275	37.00
Mínimo	17	21	18	6	18.25
Máximo	40	48	43	24	121

Estos datos muestran que la mayoría de los evaluados tuvo mejores resultados en la escala “Interpersonal” y un peor desempeño en la escala “intrapersonal”.

En este sentido, se describen los puntajes de las diferentes escalas del Inventario de Inteligencia Emocional versión para jóvenes (EQi-YV), además, se abordaron en el siguiente orden: Intrapersonal, Manejo de Estrés, Interpersonal, Adaptabilidad y finalmente, se describió la Inteligencia Emocional Total con lo que respecta a este instrumento.

Tabla 13.

Intrapersonal								
Interpretación	Marcadamente alta	Muy Alta	Alta	Promedio	Baja	Muy Baja	Marcadamente baja	Total
Alumnos	2	3	25	29	13	3	2	77
Porcentaje	2%	4%	32%	38%	17%	4%	3%	100%

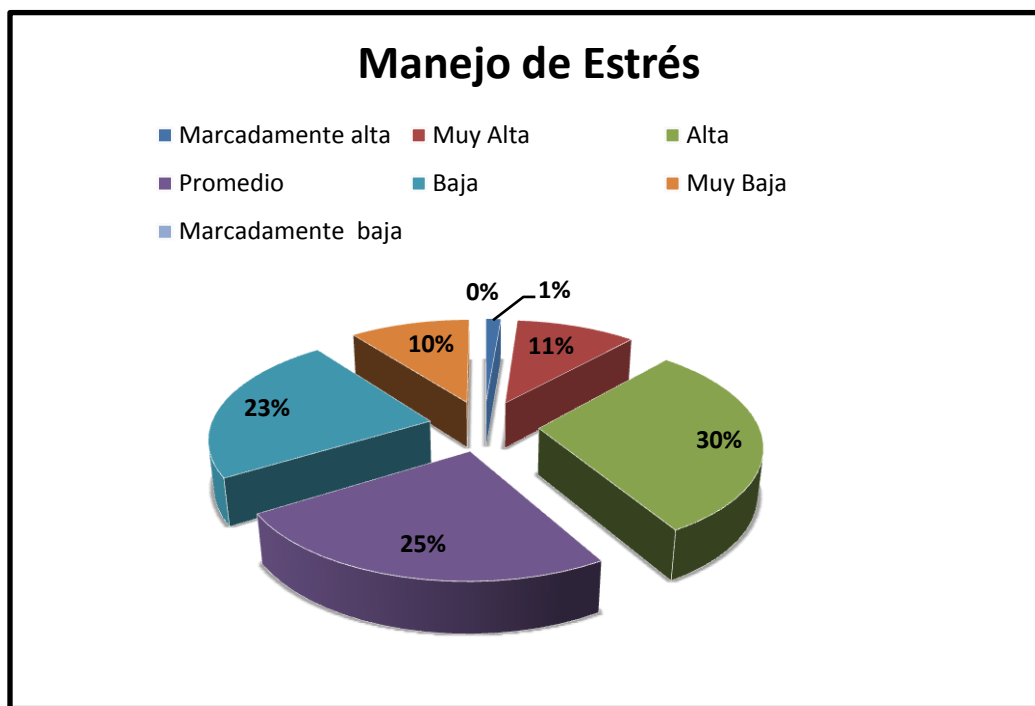


Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes con un 38 % se encuentran situados en la categoría “Promedio”, seguido con un 32 % la “Alta” habilidad Intrapersonal, a su vez, la categoría con menor porcentaje es “marcadamente Alta” con el 2%.

Entonces, estos son los puntajes obtenidos de la escala Manejo de Estrés:

Tabla 14.

Manejo de Estrés								
Interpretación	Marcadamente alta	Muy Alta	Alta	Promedio	Baja	Muy Baja	Marcadamente baja	Total
Alumnos	1	8	23	19	18	8	0	77
Porcentaje	1%	11%	30%	25%	23%	10%	0%	100%

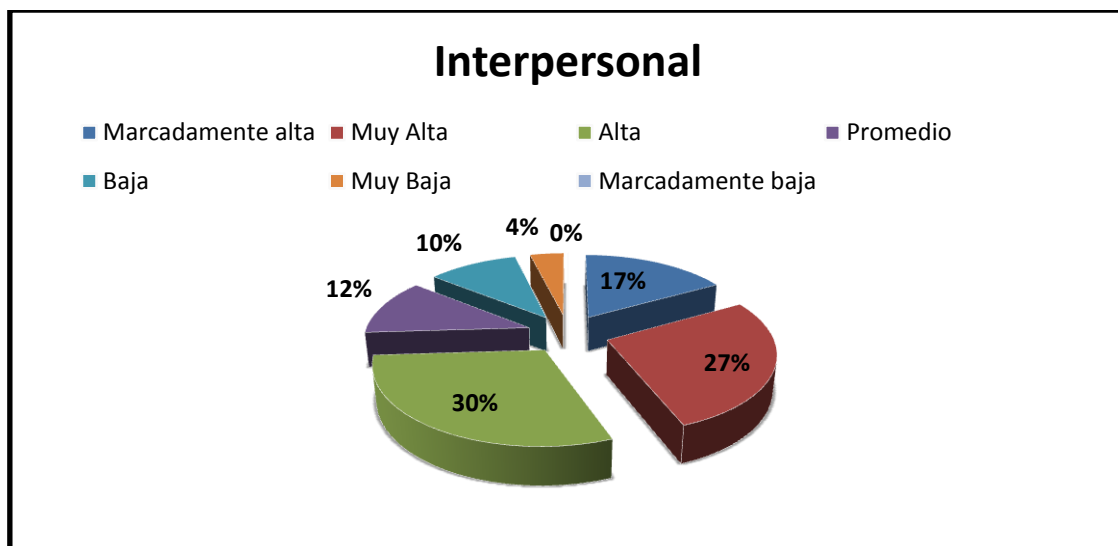


Los fundamentos señalan que el 30% de los alumnos se encuentran con un “Alto” Manejo de Estrés, mientras que el índice más bajo se encuentra en “Marcadamente Baja”, al ningún estudiante estar en dicho rubro.

Pues bien, la información recabada de la escala Interpersonal es la siguiente:

Tabla 15.

Interpersonal								
Interpretación	Marcadamente alta	Muy Alta	Alta	Promedio	Baja	Muy Baja	Marcadamente baja	Total
Alumnos	13	21	23	9	8	3	0	77
Porcentaje	17%	27%	30%	12%	10%	4%	0%	100%

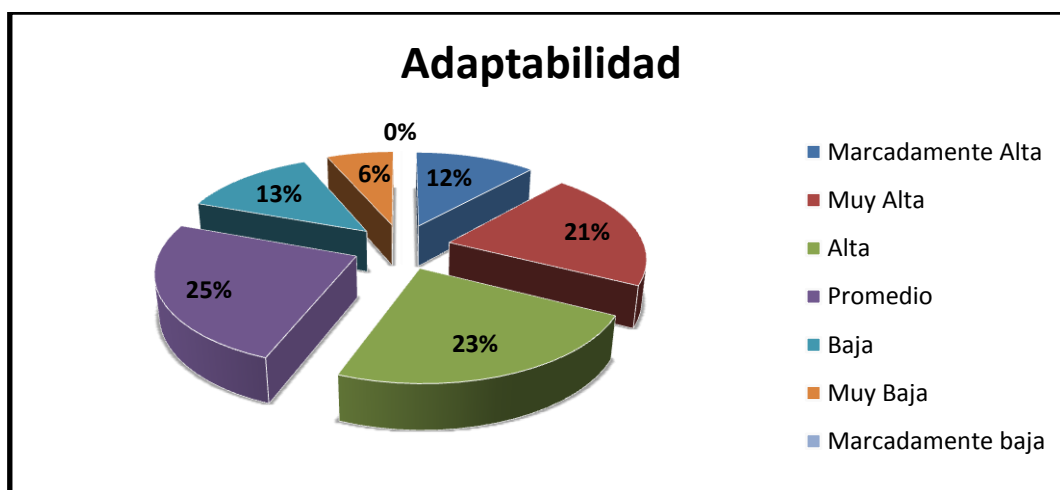


Con lo que concierne al aspecto Interpersonal, un 30% de los alumnos evaluados tienen una “Alta” habilidad en este aspecto, mientras que el 4% de los alumnos tienen “Muy baja” capacidad Interpersonal.

De la misma manera, se exhiben los resultados de Adaptabilidad:

Tabla 16.

Adaptabilidad								
Interpretación	Marcadamente Alta	Muy Alta	Alta	Promedio	Baja	Muy Baja	Marcadamente baja	Total
Alumnos	9	16	18	19	10	5	0	77
Porcentaje	12%	21%	23%	25%	13%	6%	0%	100%

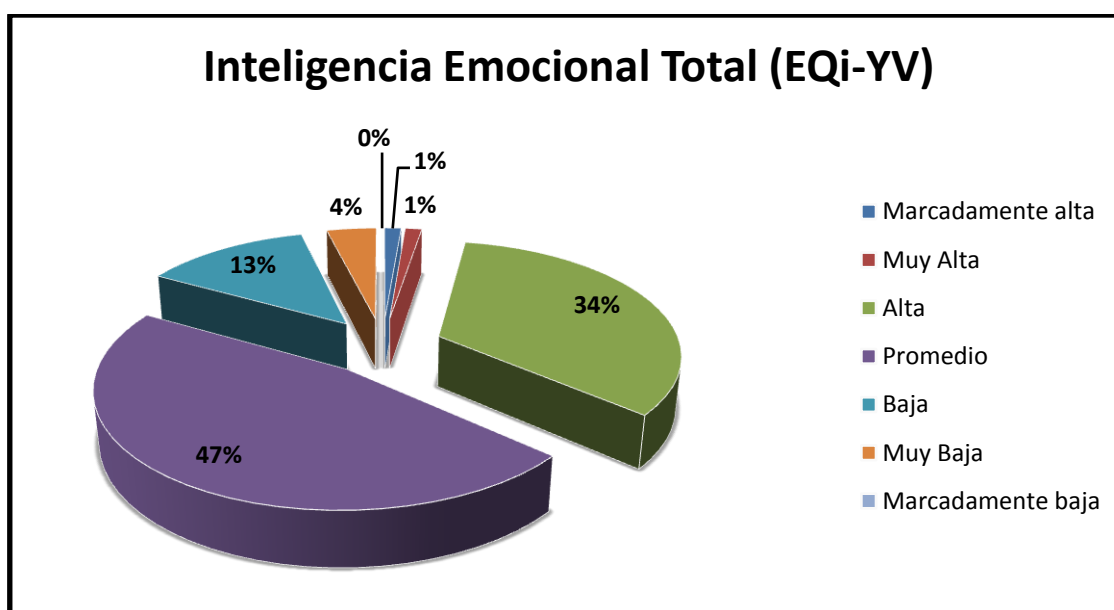


La adaptabilidad del 25% de los estudiantes esta dentro del “Promedio”, asimismo, el 23% de los alumnos se encuentra con “Alta” destreza de adaptabilidad y lo que atañe a los índices más bajos están la categoría “Muy baja” y “Marcadamente baja” con un 6% y 0% respectivamente.

Por último, la escala de Inteligencia Emocional Total refirió los siguientes puntajes:

Tabla 17.

Inteligencia Emocional Total (EQi-YV)								
Interpretación	Marcadamente alta	Muy Alta	Alta	Promedio	Baja	Muy Baja	Marcadamente baja	Total
Alumnos	1	1	26	36	10	3	0	77
Porcentaje	1%	1%	34%	47%	13%	4%	0%	100%



Como resultado de la Inteligencia Emocional Total, el 47 % de los alumnos evaluados se encuentra en “Promedio”, cabe señalar que el 34% de los alumnos salió con “Alta” IE, mientras el 13% resulto con “Baja” Inteligencia Emocional.

Una vez presentados los resultados sobre la Inteligencia Emocional, se muestran los datos correspondientes al rendimiento académico de los mismos.

A su vez, el rendimiento académico (asumido como el promedio general del año cursado por los alumnos) se describe en la siguiente tabla:

Tabla 18.

Estadística descriptiva Promedio general de los alumnos	
Numero de Calificaciones	77
Media	7.66
Mediana	7.80
Moda	5.0
Desv. típ.	1.3546
Rango	4.9
Mínimo	5.0
Máximo	9.9

Los datos señalan que la media de las calificaciones obtenidas es de 7.66, mientras que el promedio mínimo que obtuvieron algunos de los estudiantes evaluados es de 5 y el máximo de 9.9 (la estadística descriptiva del promedio se obtuvo mediante la información recabada en la secundaria y se procedió al análisis mediante el programa SSPS 20).

Estas calificaciones se clasificaron en tres categorías (Alto, medio y bajo), dependiendo del número de calificación obtenida en la clase que se puso, las calificaciones entre 5 y 6.9 pertenecen a la categoría rendimiento “Bajo”, 7 a 8.9 considerados como rendimiento “Medio” y 9 a 10 considerados como rendimiento “Alto”, es por ello que las calificaciones de los alumnos quedan distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 19.

Categoría	Alto	Medio	Bajo	Total
Alumnos	15	42	20	77
Porcentaje	19%	55%	26%	100%

La mayoría de los alumnos quedan situados en la categoría de rendimiento “medio” con un 55% que es el equivalente a 42 de los 77 alumnos evaluados, además, las categorías “alto” y “bajo” tienen un 19% y 26 % respectivamente.

De esta manera, para constatar detalladamente cómo fueron distribuidos todos los alumnos evaluados, se muestran las siguientes tablas (primeramente se muestra la tabla de rendimiento “alto”, seguida de rendimiento “medio” y finalmente rendimiento “bajo”) que están constituidas por el número de lista de los alumnos, el sexo, su promedio y el grupo al que pertenecen.

Tabla 20.

Rendimiento Académico “ALTO”			
Número de lista	Sexo	Promedio	Grupo
4	Masculino	9.4	A
5	Femenino	9.6	A
7	Femenino	9.2	A
12	Masculino	9	A
20	Masculino	9	A
21	Femenino	9	A
39	Femenino	9	A
3	Femenino	9.1	C
7	Femenino	9.5	C
9	Masculino	9.1	C
11	Masculino	9.9	C
33	Femenino	9.8	C
37	Femenino	9.6	C
46	Femenino	9.8	C
47	Masculino	9.5	C

Rendimiento Académico “MEDIO”			
Número de lista	Sexo	Promedio	Grupo
6	Femenino	7.1	A
9	Femenino	7.1	A
10	Masculino	7.7	A
13	Masculino	8.8	A
14	Masculino	8.6	A
17	Femenino	8.7	A
24	Masculino	7.1	A
25	Masculino	7.8	A
30	Femenino	8.5	A
40	Masculino	8.4	A
44	Masculino	7.1	A
45	Femenino	8	A
47	Masculino	7.1	A
48	Masculino	7.2	A
50	Masculino	8	A
51	Masculino	8	A
1	Masculino	7.6	C
4	Femenino	8.3	C
5	Masculino	8	C
6	Femenino	7.1	C
8	Masculino	8.2	C
12	Femenino	7.3	C
13	Femenino	8.7	C
15	Masculino	7.9	C
16	Femenino	8.8	C
17	Femenino	7.5	C
19	Femenino	7.8	C
20	Masculino	7.3	C
23	Masculino	8.6	C
24	Femenino	8.3	C
26	Masculino	7.7	C
27	Masculino	7.6	C
29	Masculino	7.3	C
31	Masculino	8.8	C
32	Femenino	7.7	C
36	Femenino	7.2	C
38	Masculino	7.4	C

39	Femenino	7.9	C
40	Femenino	8.2	C
42	Femenino	8.2	C
43	Femenino	8.6	C
44	Femenino	8.5	C
Rendimiento Académico “BAJO”			
1	Masculino	5	A
2	Masculino	6.8	A
16	Masculino	5	A
18	Femenino	5	A
19	Masculino	5	A
22	Femenino	6.9	A
23	Femenino	6.8	A
28	Femenino	6.9	A
31	Femenino	6.7	A
33	Femenino	6.9	A
34	Femenino	6.5	A
37	Femenino	5	A
38	Femenino	5	A
42	Femenino	5	A
43	Femenino	6.9	A
2	Femenino	6.7	C
10	Femenino	5	C
25	Masculino	6.8	C
28	Masculino	5	C
45	Masculino	5	C

Terminando de explicar los datos obtenidos de las variables de Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, se realizaron pruebas paramétricas, además de una correlación de Spearman para conocer si existe correlación significativa entre dichas variables.

4.3 Análisis de resultados

Para conocer los requisitos de las pruebas paramétricas como normalidad y homocedasticidad se obtuvieron los resultados a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (para normalidad), y la prueba del estadístico de Levene (para homocedasticidad). En consecuencia, se exponen los valores de Normalidad para cada una de las escalas del TMMS-24 y del EQi-YV, además del rendimiento académico.

Tabla 21.

Normalidad Kolmogorov-Smirnov		
	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (valor p.)
Rendimiento Académico	0.923	0.361
Percepción	1.061	0.211
Comprensión	0.819	0.514
Regulación	0.895	0.54
Intrapersonal	0.801	0.543
Manejo de Estrés	0.705	0.703
Interpersonal	0.9	0.393
Adaptabilidad	0.698	0.715
IE Total Baron	0.513	0.955

Estos resultados indican que todos los componentes tienen un valor superior a $p < 0.05$, esto significa que no existe diferencia significativa entre los diferentes componentes, es decir, las variables tienen normalidad.

A su vez, se confirmó la homogeneidad de varianzas con el estadístico de Levene para las variables de; Regulación (Sig. =.056 $p > 0.05$), Manejo de Estrés (Sig. =.109, $p > 0.05$), Interpersonal (Sig. =.447, $p > 0.05$), Adaptabilidad (Sig. =.168, $p > 0.05$) y Rendimiento Académico (Sig. =.072, $p > 0.05$), por el contrario no se encontró homogeneidad de varianza para; Percepción (Sig. =.032, $p < 0.05$), Comprensión (Sig. =.022, $p < 0.05$), Intrapersonal (Sig. =.000, $p < 0.05$), Inteligencia Emocional Total de Barón (Sig. =.011, $p < 0.05$)

Tabla 22.

Prueba de homogeneidad de varianzas (Levene)				
	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig. (Valor de p)
Percepción	1.905	22	47	0.032
Comprensión	2.01	22	47	0.022
Regulación	1.74	22	47	0.056
Intrapersonal	3.2	22	47	0
M. Estrés	1.534	22	47	0.109
Interpersonal	1.034	22	47	0.447
Adaptabilidad	1.393	22	47	0.168
IE Total Baron	2.227	22	47	0.011
Rendimiento Académico	1.873	9	65	0.072

De acuerdo con los resultados, las varianzas de las escalas valoradas son diferentes, es decir, no son homogéneas por lo tanto no tienen homocedasticidad.

Es por ello, que ya realizadas las pruebas necesarias para conocer si se cumplen los requisitos para acceder a las pruebas paramétricas, se obtuvo que existe normalidad en los datos analizados pero no existe homocedasticidad, por lo tanto se realizaron pruebas No paramétricas para poder correlacionar las variables.

Por consiguiente, a fin de observar si existía una correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional se realizaron correlaciones no paramétricas con la prueba de Spearman. Primeramente se correlacionara los resultados del instrumento TMMS-24 con el rendimiento académico, posteriormente se correlacionaron los resultados del EQi-YV de igual manera con el rendimiento académico.

Tabla 23.

Correlaciones con la prueba de Spearman entre el rendimiento académico y el TMMS-24					
Rho de Spearman		Percepción	Comprensión	Regulación	Rendimiento académico
Percepción	Coeficiente de correlación	1	0.116	.277*	-0.112
	Sig. (bilateral)	.	0.317	0.015	0.332
Comprensión	Coeficiente de correlación	0.116	1	.463**	-0.122
	Sig. (bilateral)	0.317	.	0	0.291
Regulación	Coeficiente de correlación	.277*	.463**	1	-0.118
	Sig. (bilateral)	0.015	0	.	0.308
Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	-0.112	-0.122	-0.118	1
	Sig. (bilateral)	0.332	0.291	0.308	.

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

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

Los resultados señalan que no existe correlación significativa entre ninguna de las escalas del TMMS-24 (Percepción. Comprensión y Regulación) y el Rendimiento académico, solamente se observa correlación entre la escala de Regulación con la Percepción y Comprensión.

Asimismo, a continuación se muestra la correlación de la prueba de Spearman que se realizó entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional (EQi-YV).

Tabla 24.

Correlación con la prueba de Spearman entre el rendimiento académico y el EQi-YV							
Rho de Spearman		Rendimiento académico	Intrapersonal	Manejo de Estrés	Interpersonal	Adaptabilidad	IE Total
Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	1	-.227*	0.116	-0.063	-0.119	-0.114
	Sig. (bilateral)		0.047	0.316	0.589	0.303	0.323
Intrapersonal	Coeficiente de correlación	-.227*	1	0.122	-0.044	0.204	.337**

	Sig. (bilateral)	0.047		0.29	0.703	0.075	0.003
Manejo de Estrés	Coeficiente de correlación	0.116	0.122	1	0.143	0.201	.583**
	Sig. (bilateral)	0.316	0.29		0.214	0.08	0
Interpersonal	Coeficiente de correlación	-0.063	-0.044	0.143	1	.323**	.679**
	Sig. (bilateral)	0.589	0.703	0.214		0.004	0
Adaptabilidad	Coeficiente de correlación	-0.119	0.204	0.201	.323**	1	.684**
	Sig. (bilateral)	0.303	0.075	0.08	0.004		0
IE Total	Coeficiente de correlación	-0.114	.337**	.583**	.679**	.684**	1
	Sig. (bilateral)	0.323	0.003	0	0	0	

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

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

Con lo que respecta a estos datos, solamente existe una correlación significativa entre el Rendimiento Académico y la escala Intrapersonal (sig. = 0.047, $p < 0.05$). La escala Intrapersonal hace referencia a la destreza para entender las propias emociones y su comunicación a los otros, se refiere a la capacidad, competencias y habilidades que pertenecen a la persona, y esta escala fue la única que correlaciono significativamente con el Rendimiento Académico.

4.4 Comentarios sobre los resultados

Es innegable que los individuos se adecuan o afrontan las exigencias y presiones escolares de diferente forma, se utilizan numerosas competencias, habilidades y destrezas para autorregular el estrés, constituir relaciones interpersonales, tener un conocimiento intrapersonal, dirigir sus emociones y estados de ánimo, adaptándose y ajustándose al medio a fin de conseguir resultados académicos óptimos, aunque puede existir algunos inconvenientes, como lo son la dificultad de alguna asignatura, desorganización, falta de ambición (ley del mínimo esfuerzo; hacer lo necesario para aprobar y nada más), entre otras,

para ello sería conveniente la intervención del psicólogo educativo quien sea el que oriente y ayude a mejorar las habilidades académicas del estudiante.

De manera que, la asociación o correlación entre las variables estudiadas en este trabajo, ha sido un tema de discusión permanente puesto que el análisis de diferentes investigaciones muestran resultados controvertidos, por lo que no deja de ser atractivo, pues el factor emocional y el racional son muy mencionados en la literatura como predictores del éxito académico como lo han referido Goleman, D. (1996), Berrocal, P. et al. (2008). Extremera, N. et al. (2002) y (2004.A) y Pena, M. et. al. (2011).

Por consiguiente, en esta investigación se pudo notar que en los resultados, el nivel de inteligencia emocional total (obtenido mediante el EQi-YV) de los estudiantes evaluados se encuentra colocado mayoritariamente en el nivel promedio con un 47 %, lo que significa una capacidad emocional adecuada, es decir, son alumnos que tienen habilidades, competencias y destrezas emocionales que les permite sobrellevar las dificultades que se les van presentando.

Asimismo, el 34% de los estudiantes tiene un nivel alto, estos alumnos revelan una capacidad emocional muy desarrollada, ya que se hallan en contacto con sus sentimientos, se sienten bien consigo mismos y generalmente no tienen dificultades para relacionarse con otras personas.

Por otra parte, los alumnos situados en la categoría baja son un 13%, requieren urgentemente un apoyo para mejorar algunas competencias, destrezas y habilidades particulares, con el fin de que pueda enfrentar las exigencias del futuro.

Dichos resultados son corroborados por Matalinares, M., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M. y Chávez, J. (2005) y Villacorta, E. (2010), dado que al estudiar la inteligencia emocional con estudiantes encontraron que la media de los estudiantes evaluados se situó en el nivel promedio, seguido del nivel alto.

En este sentido, los resultados de la Inteligencia Emocional por parte del TMMS-24 revelan que las tres escalas que lo componen Atención, Claridad y Reparación se encuentran en el nivel adecuado con una cantidad de estudiantes en este rubro de 56%, 56% y 60% respectivamente, es decir, son estudiantes que en su mayoría tienen las habilidades emocionales necesarias para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, comprender sus estados emocionales y son capaces de autorregular sus estados emocionales de forma adecuada, cabe señalar que estos alumnos que se sitúan en un nivel adecuado pueden mejorar para llegar al nivel de excelente.

Los resultados anteriormente mencionados coinciden con la investigación realizada por Vásquez, F. (2008), donde obtuvo que un poco más del 50% de los alumnos de la universidad presentan un manejo adecuado o medio de IE.

También, ha de notarse que el rendimiento académico de los estudiantes es mayoritariamente “medio” con un 55 %, seguido de “bajo” 26% y finalmente “alto” que representa el 19%, es decir, la minoría de los estudiantes tiene un excelente rendimiento académico. Así pues, estos resultados son similares con la investigación realizada por Buenrostro, A. et al. (2011), donde la mayoría de los alumnos se sitúan en el rendimiento académico medio con un 60%.

Es por ello, que dentro de los resultados obtenidos en esta investigación, solo se encontró una escala que correlaciona positivamente con el Rendimiento Académico, esta es la escala Interpersonal. Asimismo, esta misma correlación concuerda con los resultados hallados por Tobalino, L. (2002), quien investigo sobre estas variables en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, ubicada en Perú.

Por lo tanto, es que no existe correlación significativa con las demás escalas del EQi-YV (M. Estrés, Adaptabilidad, Interpersonal, e IE Total), tampoco con alguna escala del TMMS-24 (Atención. Claridad y Reparación) en relación con el Rendimiento Académico.

Por esta razón, se concluye que no existe gran relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, ya que de las diferentes escalas de los dos instrumentos empleados solo una de las escalas correlaciono significativamente con el rendimiento académico, con lo que se da respuesta al objetivo general planteado en esta investigación, el cual es: determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de tercer año de secundaria, con la hipótesis “a mayor habilidad de la inteligencia emocional mejor rendimiento académico”, la cual se rechaza ya que en esta investigación no se encontraron resultados que confirmen la hipótesis.

Esto desde luego son resultados sorprendentes, pues según los autores del modelo y los creadores del instrumento TMMS-24: a mayor inteligencia emocional, mayor rendimiento académico.

Estos resultados son similares con investigaciones reportadas por Sánchez, P., et al. (2007), donde Chico, E. (1999) utilizó el TMMS-24 para medir la IE, a su vez, para el rendimiento académico se obtuvo mediante el promedio de tres materias, donde los resultados señalan que no se encontró alguna correlación significativa entre dichas variables, además, Sánchez, P., et al. (2007), Reportó otra investigación con las variables mencionadas, esta vez la investigación realizada por Parker, J., (2004), utilizando una escala de autoreporte basada en la teoría de Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ – I) y para el Rendimiento académico el promedio general en el año de estudio, donde de igual manera no se encontró correlación significativa entre las variables a estudiar, asimismo, en la investigación plasmada por Extremera, N. et al. (2004), encontraron los mismos resultados.

Con lo anteriormente dicho, se comprueba que estos resultados se unen a las investigaciones que postulan que no existe gran relación significativa entre las variables ya mencionadas.

Si bien cabe señalar que estos datos obtenidos no se pueden generalizar debido a que se trabajo con una muestra no probabilística y estos resultados no se pueden generalizar a la población.

Esta poca correlación significativa podría deberse a que es posible que otras variables estén presentes en los estudiantes y tengan influencia en el rendimiento académico, aunque dicha influencia no sea lineal y directa como lo aseguran Extremera, N. et al. (2004.A) al mencionar el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes.

Probablemente eso tenga relación con lo que infiere Goleman, D. (1996), respecto a que las personas mejoran su inteligencia emocional a medida que adquieren destreza para manejar sus emociones y desarrollan sus habilidades de socialización.

Es por ello, que todavía es prematuro hablar de la Inteligencia Emocional como una variable determinante al Rendimiento Académico, se requieren de más estudios, que permitan tener un panorama más profundo y más amplio al respecto.

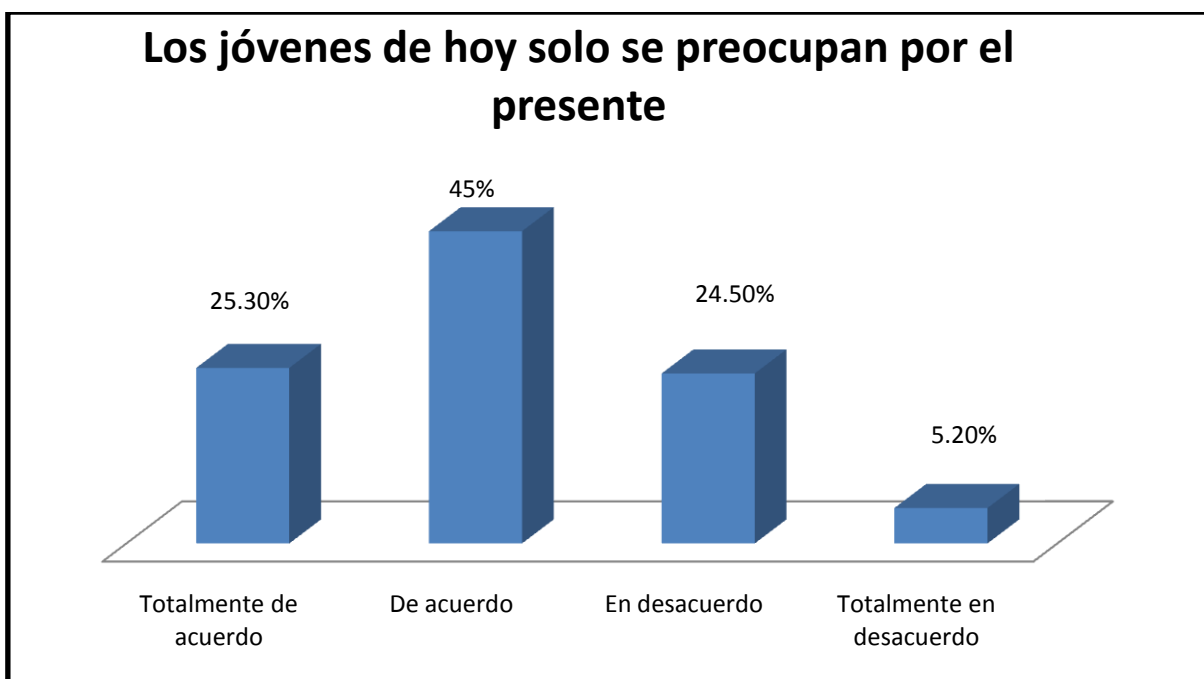
Se reitera la necesidad de que existan más investigaciones en dicho rubro para que se puedan tener datos concluyentes de en qué forma la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico.

4.5 Puntos de reflexión.

Si los alumnos evaluados que muestran un nivel “promedio” o “alto” en IE no muestran un rendimiento académico óptimo, entonces ¿esta hacia donde se dirige? se puede deber a que los intereses de los estudiantes no están basados en la escuela sino en otros ámbitos, así como lo sustenta la investigación realizada por Eresta, M. y Delpino, M. (2010), donde se valió de una metodología que utilizó tanto técnicas cualitativas como cuantitativas.

Primero, se llevaron a cabo entrevistas exploratorias con adolescentes y adultos para la confección de los instrumentos de recolección de información. Luego, se reunieron diez grupos de discusión, con la participación de ochenta adolescentes de ambos sexos. Finalmente, el estudio cuantitativo se sirvió de 1287 cuestionarios auto-cumplimentados, que respondieron adolescentes de ambos sexos matriculados en centros de enseñanza concertada y pública en Barcelona, Cádiz, Madrid, Murcia y Salamanca.

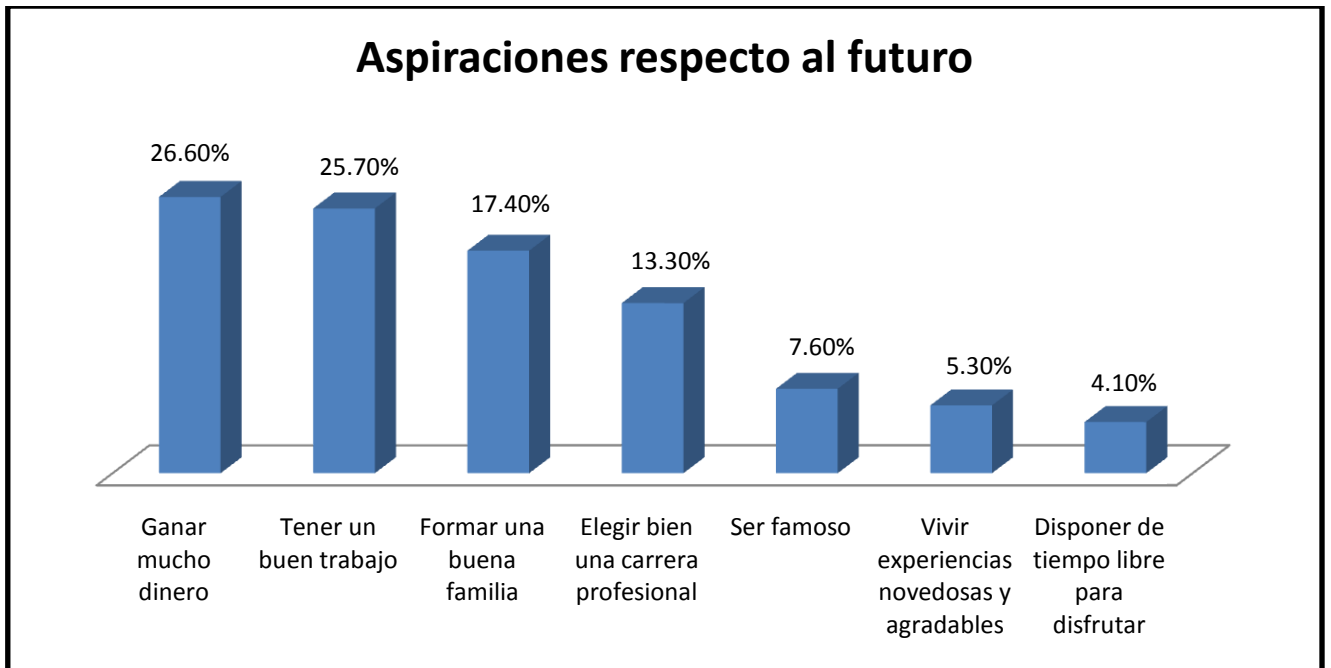
Se obtuvo que los jóvenes viven y piensan sólo en relación con su cotidianeidad. Más de dos terceras partes de entrevistados señalaron que los adolescentes actuales se preocupan más por el presente.



Fuente: Eresta, M. et al. (2010).

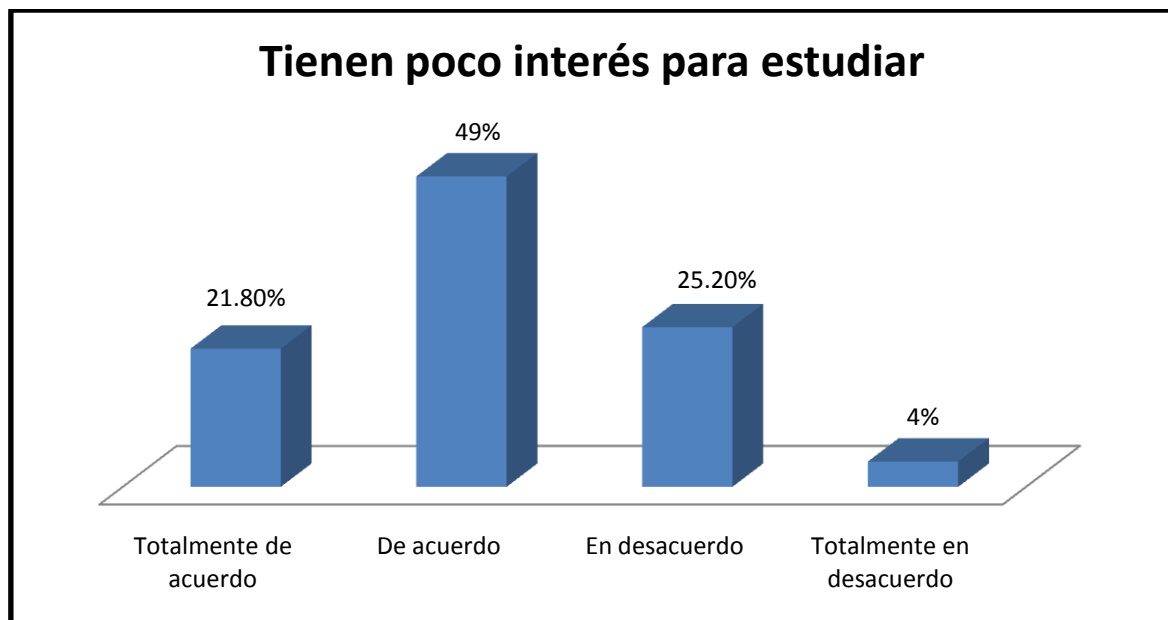
No obstante otros datos del propio estudio muestran que en sus preocupaciones actuales el futuro no pasa desapercibido.

En las aspiraciones de los adolescentes casi dos de cada tres entrevistados en el estudio, según la información recogida mediante los cuestionarios, situaron en un lugar privilegiado las aspiraciones respecto al futuro en la obtención de éxito económico, de un buen trabajo y en la construcción de una familia.



Fuente: Eresta, M. et al. (2010).

Otra información obtenida es el interés por el estudio, alrededor de dos terceras partes de los entrevistados manifestaron acuerdo con la afirmación de que no había interés por el ámbito académico entre los adolescentes.



Fuente: Eresta, M. et al. (2010).

De esta manera, se corrobora que el interés por el estudio es mínimo y por lo tanto los adolescentes (etapa en la cual se encuentran los estudiantes de secundaria) dirigen su IE hacia otros ámbitos.

Probablemente los alumnos de secundaria no le den la importancia necesaria a la escuela debido a que se encuentran en una etapa de identidad vs confusión de roles, de acuerdo con Erikson, E. (2000), la falta de identidad es bastante más problemática, y este autor refiere a esta tendencia maligna como repudio. Estas personas repudian su permanencia en el mundo adulto e incluso repudian su necesidad de una identidad. Pero si se logra negociar con éxito la etapa ya mencionada, se tendrá la virtud que Erikson llama fidelidad; implica lealtad, o la habilidad para vivir de acuerdo con los estándares de la sociedad a pesar de sus imperfecciones, faltas e inconsistencias.

En la adolescencia las relaciones interpersonales no se limitan a la familia, los jóvenes van buscando espacios de convivencia social entre sus amigos, compañeros de escuela, adultos y posibles noviazgos (Ibáñez, R. 2002).

El grupo de amigos va a convertirse en uno de los pilares fundamentales para su desarrollo, cumple un papel funcional basado en distintas características, debido a que se da el intercambio de pensamientos y emociones que es la base fundamental junto con la sensación de estar descubriendo un “mundo”, las relaciones dentro del grupo suelen ser muy dependientes y están basadas en una comunicación casi continua, además el individuo elige a su “grupo”, excepto en aquellos casos en los que está muy necesitado de relaciones y entra en el primer grupo que le dé opción a ello.

Los adolescentes tienen diferentes necesidades y preferencias recreativas, las cuales cambian con el tiempo. Los intereses personales permiten descubrir cuáles son las actividades recreativas atractivas y cuales le aburren, motivo por el cual muestran mayor interés aquellas de su preferencia.

Es por ello que se piensa que los jóvenes pueden tener una adecuada o alta IE y no se dirige hacia el ámbito educativo para mejorar su rendimiento académico, los intereses de los adolescentes están en sus pares, diversión, redes sociales, etc.

4.6 Algunas Sugerencias

- En cuanto al conocimiento y manejo de las emociones, es importante reconocer las emociones de los estudiantes, teniendo en cuenta que uno de los aspectos a considerar es la motivación ya que es fundamental para el interés educativo.
- Incorporar en la enseñanza secundaria programas que contengan estrategias para desarrollar la inteligencia emocional, con la finalidad de que los alumnos desarrollen sus habilidades interpersonales, intrapersonales, manejo del estrés, etc.
- Conocer en investigaciones posteriores si existe diferencia en la Inteligencia Emocional con lo que respecta al género masculino y femenino.
- Sería interesante ampliar esta investigación a otras secundarias, para establecer comparaciones que puedan arrojar más información sobre la utilidad de los instrumentos empleados y la asociación entre las variables estudiadas.
- Se considera relevante estimular la realización de trabajos de investigación similares al presente, en todo nivel educativo, a fin de obtener datos útiles que sirvan como aporte para la controversia existente, de si la Inteligencia Emocional influye en el Rendimiento Académico y contar con datos concluyentes.
- Los resultados podrían investigarse más a fondo bajo una investigación experimental.

4.7 Conclusiones

La inteligencia emocional es un tema novedoso y potencialmente enriquecedor para la ciencia, en general y para la psicología educativa, en particular. Sin embargo, es imprescindible investigar, desde el origen, el concepto, diferenciándolo de otros, analizando sus componentes, viendo el peso que tiene cada uno de ellos, para posteriormente analizar la relación con otros constructos.

La IE se configura como consecuencia del desarrollo, evolución y combinación de los conceptos de emoción e inteligencia además se ha generado el reconocimiento de los aspectos psicológicos no cognitivos que intervienen en el comportamiento humano, pero todavía la IE no se ha consolidado totalmente, debido a que existe un desacuerdo que ha tenido como consecuencia caminos diferentes en el proceso de su conceptualización, medición y aplicación.

En los últimos años, los estudios empíricos han sido posibles gracias al desarrollo de los modelos y sus herramientas de medición, especialmente por el fácil acceso a estos. Esto permitirá la continuación y celeridad de los estudios empíricos, los que generarán, a su vez, una mayor evidencia y resultados en el futuro.

Lo que respecta al rendimiento académico está influido por el ajuste de una serie de variables como lo son: personales (autoconcepto, inteligencia, aptitudes, motivación, habilidades de estudio, tipos de metas, consumo de sustancias adictivas), familiares (autorregulación, ambiente, factor socioeconómico, entre otras) y escolares (profesor, material didáctico, dinámica de la clase, etc.). El contexto familiar del estudiante determina los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo.

Existen dos formas de explicar el rendimiento escolar; en términos de procesos y resultados, en ambas el maestro se remite al ámbito escolar para contribuir a detectar los diferentes obstáculos que surgen en el proceso enseñanza y aprendizaje, para construir estrategias de orientación educativa.

El profesor ideal debería estar apasionado por la enseñanza, y al estar apasionado va más allá de mostrar entusiasmo, es llevarlo a la práctica de manera inteligente, basada en principios y orientada en valores, además de ejercer preocupación, compromiso y esperanza por la enseñanza.

A su vez, con los resultados obtenidos se muestra que el nivel de Inteligencia emocional de los alumnos por parte del EQi-YV se concentra mayoritariamente en “promedio”, seguido de “alto” y finalmente “bajo”. La información obtenida del otro instrumento que mide la IE (TMMS-24) arrojan que la mayoría de los estudiantes se ubica en nivel “adecuado”, el siguiente nivel fue “poco”.

Con lo que respecta al rendimiento académico, la gran totalidad de los alumnos se ubica con un nivel “medio”, seguido de “bajo” y por último “alto”.

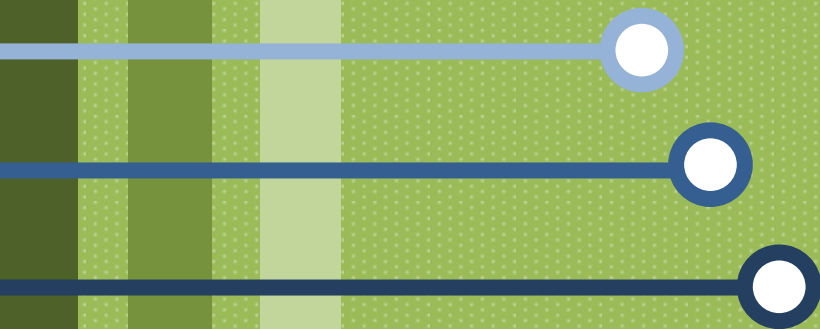
No se ha encontrado gran correlación significativa entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, puesto que, solamente se encontró correlación significativa con la escala Interpersonal.

Los resultados obtenidos en esta investigación se unen a investigaciones que cuestionan la relación determinante entre Inteligencia Emocional y rendimiento Académico. Se considera viable especular que la inteligencia emocional solo sea un factor entre otros muchos factores que influyen en el rendimiento académico.

La explicación que se da para la poca correlación entre dichas variables de la presente investigación se fundamenta en que los intereses de los adolescentes se pueden dirigir hacia otros ámbitos diferentes al contexto escolar, por eso su IE no está enfocada en su rendimiento académico.

La desorientación por parte de los adolescentes puede deberse a que atraviesan por una etapa de identidad vs confusión de roles. Además existen investigaciones que muestran que a los adolescentes no les interesa el estudio.

Referencias



LIBROS

Acosta, C. (1998). *La motivación en el proceso Instructivo. Metas que fundamentan el aprendizaje*. En: M. Acosta (comp.) *Creatividad, Motivación y rendimiento Académico*. Málaga. Aljibe.

Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el Rendimiento Académico de los Adolescentes*. México: Pirámide.

Alonso, J. y Montero, I. (1990). *Motivación y aprendizajes escolares*, en: C Coll, J. Palacios y A. Marchesi; (comp.). *Psicología de la Educación*. Madrid Alianza.

Bar-On, R. y Parker, J. (2003). *Inventario de cociente Emocional: Versión Jóvenes*. Manual Técnico.MHS.

Catret, A (2001). *¿Emocionalmente Inteligentes?* Madrid: Palabra.

Chadwick, C. (1979) *Teorías del Aprendizaje*. Santiago:Tecla.

Cortada, N. (1991). *El profesor y la orientación vocacional*. México: Trillas

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones

Edna, L. y Silva, A. (2002). *Evaluación psicológica en el área educativa*. México, Editorial Pax México.

Erikson, E. (2000). *Ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós

Gallego, D. y Gallego, M. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. España: Kairós

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de cultura.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. México: Zeta.

Hernández R., Fernández, C. y Baptista P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Howard. C (1998). *Diccionario de Psicología*. México, Fondo de Cultura Económica.

Lynn, A. (2001). *50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional*. Madrid: Centro de estudios Ramón areces.

Muñoz, C. (2007). *Inteligencia emocional: el secreto de una familia feliz*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Rodríguez, D. (2007). *Las 3 inteligencias: Intelectual, Emocional y Moral*. México: Trillas

TESIS

González, O. (2009), *Análisis y validación de un cuestionario de inteligencia emocional en diferentes contextos deportivos*. Tesis doctoral. Universidad Euskal Herriko del país Vasco. Departamento de Procesos psicológicos básicos y su desarrollo.

Hernández, D. (2010). *Alta habilidad y competencia experta*. Tesis doctoral, Facultad de educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia.

Herrera, A. (2004). *La teoría de la Inteligencia Emocional como punto de partida para una perspectiva en la comprensión del fenómeno educativo*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Ibáñez, R. (2002). *El bajo desempeño escolar en los alumnos de educación secundaria técnica y diurna del Distrito Federal*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Sánchez, M. (2007). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia, su relación con el clima familiar y la salud mental*. Tesis doctoral en la Universidad de Castilla- La Mancha. Albacete. Ediciones de la Universidad de Castilla- la Mancha.

Tobalino, L. (2002). *Relaciones entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Tesis para optar el grado de magister en Educación en la Universidad San Martín de Porres.

REVISTAS ACADÉMICAS

Avalos, B. (1996). *Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la Región de Latinoamérica y del Caribe*. En Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, Boletín 41.

Bar-On, R. (2000). El modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On. Vol.18. Universidad de Texas.

Broc, M. (2000). *Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y en la tutoría*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 18 número 1.

Caso, J. y Hernández, L. (2007). *Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos*. Revista Latinoamericana de psicología. Vol.39 número 3, Universidad Autónoma de Baja California, México.

Cano, J. (2001). *El rendimiento escolar y sus contextos*. Revista Complutense de Educación. Vol. 12 Núm.1. Universidad Complutense de Madrid.

Eresta, M. y Delpino, M. (2010). *Adolescentes Aspiraciones y Modelos*. Liga española de la educación.

Escudero, J. (2009). *La formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes*. Revista de Educación, 350. Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

Extremera, N., y Fernández, P. (2002). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación.

Extremera, N., y Fernández, P. (2003). *La Inteligencia Emocional en el contexto Educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Revista de Ecuación, No. 332.

Extremera, N., y Fernández, P. (2004.B). *El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional*. Boletín de Psicología , 59.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). *¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional?* Encuentros en Psicología Social, 1.

Jiménez, M. y López, E. (2009), *Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión*, Revista latinoamericana de Psicología Vol 41, N°1, España: Universidad Jaén.

Limonero, J., Aradilla, A., Castro, J., Tomás, J. y Gómez, M. (2011). *Estructura factorial de la Trait Meta Mood State-24 adaptada al catalán*. En Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo, Universidad Autónoma de Barcelona.

Matalinares, M., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M. y Chávez, J. (2005). *Inteligencia Emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana*. Revista IIPSI. Vol. 8, N° 2. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Molero, C. y Saíz, E. (1998). *Revisión Histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la Inteligencia Emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología. Volumen 30, Núm. 1. Universidad de Valencia, España.

Petrides, K., Niven, L. y Mouskounti T., (2006). *La Inteligencia Emocional Rasgo de bailarines y músicos*. Vol.18, Instituto de educación de la Universidad de Londres.

Salovey, P., Mayer, J. (1990). *Inteligencia Emocional. Imaginación, Conocimiento y Personalidad*. Revista de Motivación y Emoción, Vol. IX Universidad de Alicante.

Puente, M. y Sandoval, M. (2010). *Uso del tiempo libre en alumnos de secundaria*. Universidad Iberoamericana. Área de Educación física y deporte, México.

Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Atención emocional, claridad y reparación: la exploración de la inteligencia emocional a través de la Escala Trait Meta-Mood. Documento 2º Emoción, divulgación, y de la Salud. Washington: Asociación Americana de Psicología.

Sánchez, P., Rodríguez, M., y Padilla, V. (2007). *¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico?* Revista de Psicología y Educación Vol.1 Núm. 1. Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Nuevo León.

Sotil, A.,Escurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., De Osorio, A., Yana, Z. y Macazana, D. (2005). *Actitudes de los docentes hacia la enseñanza en valores*. Revista IIPSI, Vol. 8, Núm.1. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Tonconi J. (2010). *Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica*. Revista académica semestral Vol. 2 Número 11. Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

Torres, L. y Rodríguez, N. (2006). *Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitario*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Vol. 11 Número 002. Universidad Veracruzana.

Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. Revista de ciencias administrativas y sociales. Vol nº 1, Universidad Nacional de Colombia.

Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes*. Persona, Núm. 8. Universidad de Lima Perú.

Vásquez, F. (2008). *Inteligencia Emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla*. Psicogente. Núm. 11, Vol.20. Universidad Simón Bolívar.

Villacorta, E. (2010). *Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana. Volumen 1.* Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). *La inteligencia emocional en la Educación*. Revista electrónica de Investigación psicoeducativa. Vol 6, N°15, Universidad de Málaga. Consultado el 2 de abril del 2012 en: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school_context.pdf

Buenrostro, A., et. al. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes*. Revista de Educación y Desarrollo, 20, Universidad de Guadalajara. Consultado el 10 de Abril del 2012 en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf

Caso, J. y Hernández, L. (2010). *Modelo explicativo del bajo rendimiento Escolar: un estudio con adolescentes mexicanos*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 3 Número 2. Examinado el 2 de Mayo del 2012 en: <http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf>

Edel, R. (2003). *El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación Y Desarrollo*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, número 002, Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado el 12 de Mayo del 2012 en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>

Espinoza, E. (2006). *Impacto del maltrato en el rendimiento académico*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. Vol. 4 Número 9. Universidad del Valle Guatemala. Revisado el 20 de Mayo del 2012 en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?64>

Extremera, N. y Fernández, P. (2004.A). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado el 4 de Junio del 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.

Extremera, N., Fernández, P. y Mestre, M. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, Núm. 2 pp. Universidad de Malaga, España. Revisado el 25 de febrero del 2012 en: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/inmigracion-y-drogo dependencias/otros-recursos-1/M4-Medidas%20de%20evaluacion.pdf>

Gabel, R. (2005) *Documentos de trabajo N° 16: Inteligencia Emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN. Indagado el 1 de Abril del 2012 en: <http://www.esan.edu.pe/publicaciones/2009/12/07/DocTrab16.pdf>

González, J., Núñez, J., Álvarez L., González, S., Rocés, C., González, P., Muñiz R. y Bernardo, A. (2002). *Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico*. Revista Electrónica de Psicología. Vol.14, Número 4. Universidad de Oviedo. Inspeccionado el 8 de Junio del 2012 en: <http://www.psicothema.com/pdf/807.pdf>

Mera, R. y Giraldo L. (2000). *Clima social: percepción del estudiante*. Revista electrónica Colombia Médica. Vol. 31 Núm. 1. Universidad del Valle. Examinado el 12 de Junio del 2012 en: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/8941/1/rc00006.pdf>

Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga. T (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. Documentos de trabajo Núm. 61. Facultad de ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile. Revisado el 18 de Mayo del 2012 en: http://www.webmanager.cl/prontus_cea/cea_1999/site/asocfile/ASOCFILE120030402114425.pdf

Paz, M. (2008). *Producción de material didáctico: los objetos de aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 11:1. Universidad de Murcia, España. Consultado el 30 de Marzo del 2013 en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/Martinez-Prendes.pdf>

Pena, M., Extremera, N, y Rey, L. (2011). *El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol. 22, Nº 1. Universidad Nacional de Educación Distancia. Indagado el 18 de septiembre del 2012 en: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2011/22-1%20-%20Pena.pdf>

Pena, M. y Repetto, E. (2008). *Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo*. Revista electrónica de investigación Psicoeducativa. Núm. 15, vol 6 (2), pp:400-420 Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Consultado el 12 de abril del 2012 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_244.pdf

Pérez, N. y Castejón, L. (2006). *Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Revista electrónica de motivación y emoción. Volumen: IX número: 22, Universidad de Alicante. Revisado el 5 de abril del 2012 en: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACION S.pdf>



Anexos

Anexo 1

EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL INVENTARIO DE TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

DATOS GENERALES:

NÚMERO DE LISTA _____ EDAD: _____

SEXO: M () F ()

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____ TURNO: _____

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que	1	2	3	4	5

	siento.					
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5

22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	1	2	3	4	5

Anexo 2

Datos generales:

Número de lista _____ edad: _____

Sexo: M () F ()

Inventario de Inteligencia Emocional versión para jóvenes

(EQi:YV)

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Nunca me pasa
2. Rara vez me pasa
3. A menudo me pasa
4. Siempre me pasa

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y solo UNA respuesta para cada oración y coloca un círculo sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez me pasa", haz un CÍRCULO sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un CÍRCULO en la respuesta de cada oración.

1.	Me gusta divertirme	1	2	3	4
2.	Soy	1	2	3	4
	muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente				
3.	Puedo manten1er la calma cuando estoy molesto	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi enojo	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento	1	2	3	4
8.	Me agradan todas las personas que conozco	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mí mismo (a)	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas	1	2	3	4

11.	Sé cómo mantenerme tranquilo (a)	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír	1	2	3	4
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal humor	1	2	3	4
27.	Nada me molesta	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas	1	2	3	4
39.	Tardo en molestarme	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy	1	2	3	4
48.	.Soy bueno (a) resolviendo problemas	1	2	3	4
49.	Para mí es difícil esperar mi turno	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos	1	2	3	4

52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo	1	2	3	4
57.	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar	1	2	3	4
59.	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo	1	2	3	4