
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco Licenciatura en Psicología Educativa

Proyecto de Tesis en la modalidad de Informe de Investigación Empírica

Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de los alumnos de 7° semestre de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional

Presentan:

Olarte Avila Diana

Pichardo Mejía Ana Lilia

Asesora.

Maestra Carmen Margarita Pérez Aguilar.

México, D. F., Marzo 2014

Agradecimiento de Diana Olarte Avila

Este trabajo está dedicado a:

Mis Padres:

Ángel Olarte Pichardo y Marcelina Avila Santana que me han apoyado en todo momento y que desde pequeña me inculcaron la importancia de la educación en mi vida, les agradezco todo su amor que me demuestran día a día, así como los consejos que me dan para ser una mejor persona.

Mis hermanos:

Miguel Ángel, Ricardo, Rene y Rosalba Olarte Avila por estar siempre conmigo apoyándome en cada una de las decisiones que tomo en mi vida y por ser los mejores hermanos del mundo, los quiero demasiado.

Mis sobrinos:

Por ser los niños más encantadores del mundo, que me han enseñado muchas cosas y que alegran mis días.

Mis profesores de la licenciatura:

Ya que cada uno de ellos me regalo un granito de arena que fue aportando en mi formación para así lograr estar hasta este momento y por enseñarme a enamorarme de mi profesión.

Mi asesora de tesis:

La Maestra Carmen Margarita Pérez Aguilar por creer en mí, en mi compañera y en el proyecto, le agradezco todo su apoyo y consejos para concluir el trabajo exitosamente.

Los Sinodales:

El Mtro. José de Jesús de la Rosa Badillo, Mtra. Leticia Morales Herrera y Mtro. Paulo Cesar Deveaux González por ser parte de este proyecto y dedicarle el tiempo para enriquecernos con sus aportaciones.

Mi compañera de tesis

Ana Lilia Pichardo Mejía por darnos la oportunidad de trabajar juntas y por estar apoyándome en todo momento tanto en mi vida personal como profesional.

Agradecimientos: Ana Lilia Pichardo Mejía

En este momento tan importante en mi vida en el que concluyo satisfactoriamente la licenciatura quiero agradecer a todas las personas que han creído en mí, y que han contribuido a hacer posibles cada uno de mis sueños.

*A mi mami **Victoria Mejía** por ser la mejor mamá del mundo, por hacer mi vida tan maravillosa, por acompañarme en todo momento, eres lo mejor de mi vida te amo con todo mi ser, a ti te dedico todos y cada uno de mis logros porque sin ti nada sería posible.*

*A mi papá **Javier Pichardo** por ser el mejor ejemplo a seguir en mi vida, por enseñarme a luchar por todo lo que quiero y por el apoyo que siempre me has dado. Eres el mejor papá del mundo. Te amo.*

*A mis hermanos **Mario y Sergio** por ser parte de mi inspiración y por ser mis eternos compañeros y amigos, gracias por todo su apoyo y amor.*

*A mis **abuelitos, tíos (as) y primos** que siempre me han apoyado en todos los proyectos planteados en mi vida, por ser incondicionales, y creer en mí, por ser parte de mis derrotas, y victorias, muchas gracias por su apoyo, paciencia y amor*

*A **Ari** mi profesor, quien me acompañó durante mi formación académica y contribuyó a que sea la profesionalista que soy en este momento, además de convertirse en un gran amigo y confidente, quiero agradecer todo lo que haces por mí y por todo el apoyo brindado hasta hora.*

*A **Diana Olarte**, por ser mi amiga, confidente, cómplice y compañera en la realización de este proyecto que marca de manera trascendental nuestras vidas, gracias amiga por el tiempo dedicado, por tu disposición para construir este sueño y por ser parte de mi vida.*

*A mi asesora **Mtra. Carmen Margarita Pérez** por creer en este proyecto, por su disposición, tiempo y dedicación para la realización de este trabajo que sin lugar a dudas es el más importante en mi vida. Muchas gracias*

*A **mis amigos (as)**, no quisiera olvidar a ninguna de las personas que puedo llamar "amigo", por lo especial e importante que son, a ustedes no tengo más que agradecerles por demostrarme a diario su apoyo, confianza, respeto y amor.*

Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de 7º semestre de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción	1
<i>Objetivos de investigación</i>	<i>4</i>
<i>Justificación</i>	<i>4</i>
Capítulo I. Inteligencia.....	6
1.2 Emoción.....	22
1.3 Origen del concepto de inteligencia emocional	35
<i>Primera etapa (1900-1969).....</i>	<i>36</i>
<i>Segunda etapa (1970-1989).....</i>	<i>39</i>
<i>Tercera etapa (1900-1994).....</i>	<i>40</i>
<i>Cuarta etapa (1995-1996)</i>	<i>40</i>
<i>Quinta etapa (1997. Época actual).....</i>	<i>41</i>
1.4 ¿Qué es la Inteligencia Emocional?.....	43
<i>Modelo de Salovey y Mayer</i>	<i>45</i>
<i>Modelo de Daniel Goleman.</i>	<i>49</i>
<i>Modelo de Reuven Bar-On.....</i>	<i>51</i>
1.5 ¿Qué pasa si se desarrolla la inteligencia emocional?.....	56
Capítulo II. Rendimiento académico	60
<i>Definición.....</i>	<i>60</i>
<i>Factores que Influyen en el rendimiento académico.</i>	<i>64</i>
<i>Modelo psicosocial.</i>	<i>64</i>
<i>Modelo ecléctico.</i>	<i>65</i>
<i>Modelo psicológico.....</i>	<i>65</i>
<i>Determinantes personales.</i>	<i>66</i>

<i>Determinantes sociales</i>	71
<i>Determinantes institucionales</i>	73
Capítulo III. Investigaciones	77
Capítulo IV. Método de la investigación	100
<i>Planteamiento de problema</i>	100
<i>Pregunta de Investigación</i>	102
<i>Objetivo general</i>	102
Objetivos específicos.....	102
<i>Hipótesis</i>	103
<i>Sujetos</i>	103
<i>Muestra</i>	103
<i>Diseño</i>	103
<i>Instrumento</i>	104
<i>Procedimiento</i>	106
Capítulo V. Análisis estadístico	107
Discusión	135
Conclusiones	138
Referencias	141
<i>Anexo 1</i>	149
<i>Anexo 2</i>	150

Índice de Tablas

Tabla 1. Valores de Odds Ration y sus respectivos intervalos de confianza (IC) para la asociación de Coeficiente Emocional (CE) y Promedio Semestral (PS), al separar a la muestra por sexo.79

Tabla 2. Valores de Odds Ration y sus respectivos intervalos de confianza (IC) para la asociación de Coeficiente Emocional (CE) y Promedio Semestral (PS), en las tres facultades estudiadas.79

Tabla 3. Correlación con cada una de las materias y la inteligencia emocional.....	81
Tabla 4. Correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico general.....	83
Tabla 5. Coeficientes de correlación lineal de Pearson entre las variables relativas a la inteligencia emocional.....	85
Tabla 6. Coeficiente de correlación lineal de Pearson de las variables relativas a la inteligencia emocional con el coeficiente intelectual y las variables de rendimiento.....	87
Tabla 7. Cocientes de correlación parcial entre las variables relativas a inteligencia emocional y las variables de rendimiento académico con el CI como variable de control.....	89
Tabla 8. Coeficientes de correlación entre las medidas de IE y las variables criterio.	97

Introducción

Durante años de estudio se ha estudiado el término inteligencia, lo cual ha creado diversas posturas que explican los factores que determinan cuando una persona es inteligente o presenta alguna deficiencia intelectual.

Los enfoques han sido diversos, algunos autores como Galton señalan que la inteligencia es algo hereditario, explica la inteligencia como un proceso sensorial, considerando factores como la energía y la sensibilidad. Si una persona poseía de manera significativa estos factores se decía que era una persona inteligente.

Con el avance del estudio de la inteligencia se comenzaron a considerar otros factores para explicar este concepto, por ejemplo, Cattell considera al razonamiento, las habilidades verbales y numéricas, la imaginaria espacial y visual, la habilidad para advertir los detalles visuales y la memorización, hasta este momento todos los factores contemplados son cognitivos.

Posteriormente, surge la perspectiva de cuantificar las habilidades intelectuales que posee un individuo, esto se hace a partir de las pruebas estandarizadas que miden las habilidades y arrojan un valor numérico que es el que determina el nivel de inteligencia que posee un individuo. Los primeros test de inteligencia fueron creados por Alfred Binet y Theodore Simon en los años 1905-1911 los cuales están centrados en analizar los procesos psíquicos superiores, el objetivo primordial de estas pruebas es arrojar el cociente intelectual (CI) como la razón entre la edad mental y la edad cronológica que sería interpretado posteriormente como el rendimiento de una persona.

Sperman sostenía que para hablar de inteligencia se debía considerar diversas áreas del ser humano, ya que menciona que si una persona no era destacada en un área podría serlo en otra y así demostrar sus habilidades, para destacar.

Thurstone apoya esta misma perspectiva menciona que el ser humano posee 7 habilidades que podrían determinar el nivel de inteligencia de un sujeto, estas habilidades son: espacial, perceptual, numérica, significado verbal, memoria, fluidez verbal y razonamiento, todas estas habilidades determinarían la inteligencia general de una persona.

Piaget define la inteligencia como la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, considera que es un proceso evolutivo, es decir, que el sujeto pasa de un estadio a otro, para esto requiere de esquemas y estructuras nuevas; menciona que el desarrollo cognitivo de una persona consiste en la puesta en marcha hacia el equilibrio en el cual utiliza la asimilación y la acomodación. Piaget incluye el factor afectividad para explicar el desarrollo cognitivo de un sujeto, ya que consideraba que la mente humana organiza gran cantidad de eventos y, situaciones además de considerar los afectos y emociones, es decir el desarrollo afectivo es determinante para el desarrollo intelectual de un sujeto.

Howard Garder considera ocho inteligencias para determinar las capacidades intelectuales de una persona, la inteligencia verbal/ lingüística, inteligencia lógica/ matemática, inteligencia visual/ espacial, inteligencia física/ kinestésica, inteligencia musical, inteligencia existencialista, inteligencia interpersonal/ social, inteligencia intrapersonal/ introspectiva y posteriormente añadiría la inteligencia naturalista, estas inteligencias conforman su teoría de inteligencias múltiples en la cual se explica que todos las personas poseen estas inteligencias en mayor o menor medida.

Es así como a lo largo de la historia del estudio de la inteligencia se empiezan a considerar diversos factores, habilidades y aspectos como las emociones para explicar que una persona manifiesta su inteligencia por medio de habilidades, por sus capacidades y por su desarrollo afectivo tal y como lo señala Piaget en su teoría.

Poco tiempo después, Peter Sifneos propuso el término de “Alexitimia” que es la habilidad para identificar, reconocer, comprender y comunicar con sus propias palabras las propias emociones y las de los demás

En los años noventa se comenzó a ampliar el estudio de la inteligencia, mencionándose conceptos como inteligencia exitosa, inteligencia práctica, optimismo inteligente o Inteligencia emocional, término descrito por Salovey y Mayer, éstos autores utilizaron este concepto en un contexto educativo, argumentando que para tener éxito en la vida no es suficiente tener buenas habilidades cognitivas, sino que también es importante tener buenas habilidades de procesamiento y gestión emocional; su postura está enfocada al desarrollo de cuatro habilidades emocionales.

Otros autores como Goleman y Bar-On estudian la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad.

Por lo tanto, para tener éxito escolar como lo menciona Salovey y Mayer, no es suficiente contar con habilidades cognitivas sino también habilidades emocionales.

El éxito escolar está basado en un buen rendimiento académico el cual se mide mediante un producto es decir, una calificación pero autores como Nováes consideran que es importante retomar factores afectivos y emocionales.

Esto nos permite reconocer que el rendimiento académico implica retomar tanto la calificación final de un periodo, así como la aprobación de cada una de las materias además aspectos personales como las actitudes y las emociones del alumno (a).

Es necesario considerar todas las áreas del ser humano para explicar porque es capaz de resolver las diversas problemáticas en la vida cotidiana, en la escuela, en el trabajo o en la vida personal. Específicamente en la vida académica es necesario explorar cuáles son los factores que intervienen para que un (a) alumno (a) tenga un buen rendimiento académico, si únicamente es cuestión de un CI o intervienen otros factores como sus habilidades, capacidades, sus múltiples inteligencias y su nivel afectivo.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Identificar la relación de las habilidades emocionales en el rendimiento escolar de los estudiantes de 7º. Semestre Psicología de la UPN.

Objetivos específicos

- Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes de 7º Semestre de Psicología Educativa de la UPN.
- Valorar las relaciones del desarrollo de las habilidades emocionales en el rendimiento académico de los estudiantes de 7º Semestre de Psicología Educativa de la UPN
- Documentar las relaciones de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de 7º Semestre de Psicología Educativa.

Justificación

Se han identificado diversos factores que influyen en el rendimiento académico de los (as) alumnos (as) como pueden ser personales, sociales e institucionales. Los personales son de tipo afectivo, económicos, la propia vida del sujeto, la competencia cognitiva y la motivación. Los aspectos sociales se refieren a la familia, la escuela, diferencias sociales y al comportamiento de los padres o tutores. Y por último, los aspectos institucionales como los servicios, la relación con los profesores y con los propios compañeros (as).

De esta manera el modelo educativo explica el rendimiento de los (as) alumnos (as), pero también la inteligencia emocional puede ser parte de éstos factores, ya que esta retoma determinantes personales porque el sujeto puede reconocer sus emociones y las de los demás.

Investigaciones como las de Mestre, Guil y Gil-Olarte. (2004), Alvarado, (2006) , Sánchez (2006), y Pérez y Castejón (2006), han demostrado tener resultados contradictorios de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, ya que ha sido explicada por el género de los estudiantes, las materias que cursan, así como el número de asignaturas de los alumnos.

Éstos resultados plantean la necesidad de seguir realizando investigación en torno a esta relación, debido a que no se ha descartado o afirmado dicha relación.

Capítulo I. Inteligencia

El concepto de la inteligencia ha sido estudiado por más de un siglo y algunos psicólogos han luchado por saber si la inteligencia es una aptitud o habilidad singular y general o si está compuesta por muchas aptitudes o habilidades distintas y separadas; por lo cual, es casi obligatorio para obtener información que contribuya a esclarecer qué constituye la inteligencia, comenzar con la una postura psicométrica al ser esta más productiva y con más aportaciones importantes para el estudio de este concepto

Los enfoques psicométricos se caracterizan por su énfasis en cuantificar y ordenar las habilidades intelectuales de los seres humanos, los test generales de inteligencia son la base para sus datos. Desde esta perspectiva los seres humanos estamos dotados de un conjunto de factores o rasgos, de los que cada individuo dispone de manera diferente. Estas discrepancias individuales en los factores hacen referencia a las diferencias en el rendimiento intelectual.

Los autores que se retoman, para comprender la inteligencia desde éstos enfoques son Galto (citado en Dzubiría, 2002), Cattell (1890) y Sternberg (1949) (citado en Morris, 2005), Binet (citado en Dzubiría 2002), Thorndik (1920), Charles Spearman (1863-1945) y Louis León Thurstone (187-1955) y Thomson (1939), Köhler (1927) (citados en Sternberg, 1990), Wechsler (1939) (citado en Costa, 1996) Guilford (1967-1988) (citado en Gerrig,R,2005), Piaget (1954) (citado en Piaget, 2005), Howard Gardner (1983) (citado en Gardner, 2005), John Carroll (1993) (citados en Kail y Cabanaught, 2006)

Principios del Siglo XX

A principios del siglo XX, el biólogo inglés Galton fue considerado como uno de los padres de la Psicología Diferencial por su intento de aplicar los principios de la evolución a la variación, selección y adaptación de los seres humanos. La aportación de Galton fue en función de la

campana de Gauss, en la cual están escalonadas las capacidades humanas, delimitando catorce categorías, y estudia la relación psicofisiológica de la inteligencia y su interés por la genialidad y la heredabilidad de los procesos intelectuales. En 1969 publicó su libro *Hereditary Genius*, en él trató de sustentar la inteligencia como algo hereditario mediante el seguimiento de familias de personas “ilustres”. Galton entendió la inteligencia como proceso sensorial, caracterizado principalmente por la energía y la sensibilidad, es decir, la energía se refiere a la capacidad de trabajo y será dominante en los individuos muy inteligentes, la sensibilidad será la capacidad de captar en mayor medida los estímulos del medio y éste será el segundo distintivo de los individuos inteligentes (De Zubiría, 2002).

En 1890 el psicólogo Cattell identificó solo dos grupos de habilidades mentales; la inteligencia cristalizada y la inteligencia fluida.

1. La inteligencia cristalizada: incluye habilidades como el razonamiento, habilidades verbales y numéricas, siendo estas habilidades las que se enfatizan en la escuela; él creía que esta inteligencia recibe una influencia considerable de la experiencia, en especial de la educación formal. Como podemos observar la inteligencia cristalizada también considera habilidades verbales que podrían relacionarse con la inteligencia social, aunque concretamente esta propuesta de Cattell es dirigida al medio escolar, pero es importante identificar cómo a lo largo del estudio de la inteligencia se le va dando importancia a las expresión de las diversas habilidades por medio del lenguaje.
2. Inteligencia fluida: incluye habilidades como la imaginaria espacial y visual, la habilidad para advertir los detalles visuales y la memorización (Morris, 2005).

En el año de 1904 en Francia el Ministro de Instrucción Pública creó una comisión con la finalidad de estudiar el problema del retraso mental en las escuelas públicas. El objetivo era desarrollar un instrumento que detectara a los alumnos que probablemente tendrían un bajo

rendimiento escolar en el futuro a causa de sus limitaciones intelectuales y se crearon los primeros test de inteligencia por parte de Alfred Binet y su discípulo Theodore Simon. Este trabajo se desarrolló entre 1905 y 1911, estos test se centraron en el análisis de los procesos psíquicos superiores y ya no en la percepción o exploración sensorial. Para su elaboración se tomó en cuenta que los procesos intelectuales tenían un carácter evolutivo y por ello, para determinar la edad mental de una persona, se consideraban los procesos intelectuales que podrían abordar; de esta manera, quien pudiera resolver adecuadamente los problemas de niños de 8 años, por ejemplo, tenía una edad mental de 8 años, independientemente de su edad cronológica.

En términos de Binet y Simon:

“La idea fundamental de este modelo es el establecimiento de lo que llamaremos una escala métrica de la inteligencia; esta escala está constituida por una serie de test, de creciente dificultad, que comienza en el nivel intelectual más bajo que se puede observar y termina en el nivel promedio y normal de la inteligencia, correspondiendo a cada test un nivel mental diferente” (De Zubiría, 2002, p.28).

Por lo tanto, para Binet la inteligencia es un proceso mental de orden superior y no como un proceso sensorial tal como suponía Galton. Este proceso depende del juicio mental y no de la agudeza sensorial y tiene tres características: la dirección, que implicaría saber qué hacer y cómo hacerlo, la adaptación, entendida como la estrategia para conseguir el fin propuesto y la adecuación de ésta según el camino recorrido; y la crítica o capacidad para evaluar los pensamientos y acciones propias. En la nueva versión de Stanford-Binet aparece por primera vez el concepto del Cociente Intelectual (C.I.), definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica (De Zubiría, 2002, p. 29). El trabajo de Binet dió comienzo a la polémica de si el rendimiento en inteligencia dependía de un único factor general o de muchos pequeños factores específicos. Este problema atrajo a investigadores que durante mucho tiempo dedicaron su trabajo a su resolución.

De los años 20 a los 50

Thorndike y sus colegas (1926), mencionan que las formas más elevadas de operaciones intelectuales son idénticas a una mera formación de asociación o conexión, depende del mismo tipo de conexiones psicológicas, pero necesita muchas más. Por este mismo argumento, la persona cuyo intelecto sea mayor, o superior o mejor que el de otra persona se diferencia de ésta en el último análisis en tener, no un nuevo tipo de procesos psicológicos, sino simplemente un gran número de conexiones del tipo normal. Según esta idea, la inteligencia es una función del número de conexiones E-R (estimulo-respuesta) que una persona a formado (Sternberg, 1990, 42)

En 1863- 1945 el psicólogo inglés Sperman sostenía que la inteligencia es bastante general “g”, una especie de manantial o brote de energía mental que fluye hacia cada acción. Advirtió que las personas que son brillantes en un área, a menudo destacan en otras áreas, las personas inteligentes entienden las cosas con rapidez, toman decisiones adecuadas, se involucran en conversaciones interesantes y tienden a comportarse de manera inteligente en diversas situaciones (Morris, 2005). En esta idea Sperman hace evidente los componentes de la inteligencia que no se restringen al componente intelectual o cognitivo, sino que trascienden a las relaciones sociales de los sujetos.

Sperman hizo dos propuestas respecto a la naturaleza de “g”, en la primera sugería que las diferencias individuales dentro de “g” pueden ser entendidas en términos de diferencia en los niveles de energía mental que los individuos podrían aportar en la realización de la labor intelectual. La segunda propuesta era que las diferencias individuales en “g” podrían ser consideradas como diferencias en las aptitudes de las personas para utilizar “tres principios cualitativos de cognición”: percepción de la experiencia, edución de relaciones y edución de elementos correlacionados. La percepción de la experiencia se refiere a codificar (percibir y comprender) cada uno de los términos dados. La edución de las relaciones se refiere a la inferencia de la relación entre dos primeros términos. La edución de los elementos

correlacionados se refiere a la aplicación del principio inferido a un nuevo dominio (Sternberg, 1990:26)

En esa misma época, 1939, David Wechsler publicó la primera escala individual para medir la inteligencia en adolescentes y adultos, esta escala era llamada “Wechsler-Bellevue”. Su construcción tomó como base la concepción global de la inteligencia definida por él mismo como...*“la capacidad agregada o global del individuo para actuar con propósito, para pensar racionalmente y para habérselas de manera efectiva con su medio ambiente”*. (Costa, 1996: 75).

El psicólogo estadounidense Thurstone 1887-1955 estaba en desacuerdo con Spearman, ya que éste decía que la inteligencia era algo general y Thurstone argumentaba que la inteligencia comprende siete habilidades mentales distintas (Morris, 2005). En seguida, se presentan éstos siete tipos de inteligencia:

1. **Habilidad espacial:** permite crear o manipular representaciones mentales de objetos o figuras de dos o tres dimensiones. Las pruebas más habituales consisten en las pruebas de plegado de formas, rotaciones mentales, lectura e interpretación de mapas.
2. **Rapidez perceptual:** es la aptitud que facilita las tareas de discriminación de los detalles de configuraciones estimulantes complejas y que esta tarea sea eficaz. Es evaluada generalmente a través de señalar determinados elementos en un cuadro complejo, al reconocer igualdades o diferencias.
3. **Habilidad numérica:** está relacionada con la utilización y manejo de números, la aptitud para resolver con acierto problemas de cálculo simples. También se considera que implica la capacidad de realizar con velocidad y precisión operaciones aritméticas

simples. Se suele evaluar por medio de operaciones aritméticas sencillas como lo son la suma, la resta, o multiplicaciones.

4. Significado verbal: hace referencia a la aptitud de comprender ideas en palabras, de extraer el significado de las palabras en el lenguaje propio. Generalmente, se evalúa por medio de test de vocabulario, de analogías verbales, de comprensión de textos, ortografía u ordenación correcta de palabras y frases.

5. Memoria: se identifica como la capacidad asociativa que permite recordar y reconocer información representada con anterioridad. Generalmente se pone el énfasis en el mantenimiento de asociaciones de ideas o elementos. Las pruebas más frecuentes son el recuerdo de pares (palabra-número) de relaciones (imágenes-figuras).

6. Fluidez verbal: es la aptitud que determina aspectos del lenguaje que tienen relación con el uso de las palabras, especialmente determina la velocidad y variedad de palabras que una persona puede producir (habladas o escritas) de forma rápida y flexible. Se suele evaluar por medio de pruebas de anagramas, rimas, producción de palabras que tienen determinado número de letras, que acaban o empiezan por una determinada letra o bien que hacen referencia a una categoría concreta (muebles, animales, etc.) y que se tienen que producir en un tiempo determinado, generalmente corto. Esta inteligencia se relaciona con la inteligencia interpersonal/social que propone en un principio Howard Gardner, ya que se entiende como la habilidad que tiene una persona para expresar las emociones, sentimientos o sensaciones por medio del lenguaje oral escrito o corporal. Podemos observar que el lenguaje como habilidad social es el que va a marcar la pauta para determinar de alguna manera esta inteligencia llamada fluidez verbal o inteligencia social.

7. Razonamiento: también se denomina razonamiento inductivo. Esta capacidad está relacionada con las tareas implicadas en descubrir reglas generales, basándose en

series de ejemplos, en la resolución de problemas lógicos, prever o planificar consecuencias. Se suele evaluar con pruebas como las analogías, las series, etc.

Thurstone 1863-1887 creía que estas habilidades eran relativamente independientes entre sí. Para él estas siete habilidades componen la inteligencia general.

Thomson (1939) propuso que la inteligencia general comprende un gran número de “vínculos” estructurales independientes, incluyendo reflejos, hábitos, asociaciones aprendidas, etc. La realización de una labor cualquiera, activa un gran número de éstos vínculos. Ejercicios relacionados, tales como los empleados en test mentales, mostrarían subgrupos convergentes y vínculos independientes. Un análisis factorial de una serie de pruebas puede tener la apariencia de un factor general unitario, pero según las ideas de Thomson, lo que es común entre las pruebas es atribuible no a una fuente unitaria de diferencias individuales como la energía mental, sino a una multiplicidad de fuentes, a saber, los lazos que coinciden en todas las pruebas. Por tanto, Thomson no hizo objeciones sobre la validez del descubrimiento matemático que Spearman hizo de un factor general, sino sobre la interpretación psicológica que hizo de ese factor (Sternberg, 1990:41).

Joy Paul Guilford (1967- 1988) utilizó el análisis factorial para examinar las demandas de varias tareas relacionadas con la inteligencia. Su modelo de estructura del intelecto especifica tres características de las tareas intelectuales: el contenido o tipo de información; el producto o forma en que la información está representada; y la operación o tipo de actividad mental desempeñada.

Existen cinco tipos de contenidos o tipos de información en este modelo: visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual. Son seis tipos de productos o formas en que la información está representada: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. Y cinco tipos de operaciones o tipo de actividad desempeñada: evaluación, producción convergente, producción divergente, memoria y cognición. Cada actividad realizada por el intelecto puede identificarse de acuerdo con los tipos particulares de contenidos, productos y operaciones involucradas. Además consideró que cada combinación de contenido-producto-operación representa una habilidad mental distinta. (Gerrig, R. 2005).

Köhler (1927) da una explicación de la inteligencia desde la Gestalt y menciona que en nuestra experiencia se puede distinguir claramente entre el tipo de comportamientos que desde el mismo principio surge de una consideración de la estructura de una situación, y otro que no. Sólo en el primer caso podemos hablar de intuición, y sólo ese comportamiento animal nos parece definitivamente inteligente, ya que tiene en cuenta desde el principio el estado actual de cosas, y procede a enfrentarse a él en un curso único, constante y definitivo. Según Köhler, la penetración psicológica o intuición está muy unida al funcionamiento inteligente; de hecho, sólo un comportamiento perspicaz nos parece inteligente. En términos de Wertheimer 1959, el funcionamiento inteligente se caracteriza principalmente por un pensamiento productivo (perspicaz) más que por un pensamiento reproductivo (memorial). Así el “insight” parece que en la psicología de la Gestalt, se corresponde con “g” en la psicología diferencial: es la única fuente principal con funcionamiento inteligente (Sternberg, 1990:41).

De los 50 a la actualidad

La inteligencia es entendida por Piaget como la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas. Es evolutiva, en tanto las estructuras con las cuales conocemos el mundo son variables para cada período. Piaget recoge la tesis de Rousseau en el sentido de que el pensamiento atraviesa por diferentes fases; sin embargo el énfasis de Piaget estaba dado en la diferenciación cualitativa entre un sentido y otro. Por tanto, cuando se pasa de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevas.

Para Piaget, el desarrollo cognitivo consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio, aunque en él intervienen diversos factores; aun así, adquiere especial importancia la maduración del sistema nervioso central. Desde el punto de vista social, si bien Piaget no desconoce su existencia, no agrega al respecto nada y su visión central en el individuo terminará por asignarle un papel débil a la interacción social.

Los mecanismos en los que nos basamos para acceder a la realidad son invariantes a lo largo del proceso evolutivo. En este sentido lo que cambia a lo largo del desarrollo con las estructuras, pero se mantienen los mecanismos del aprendizaje o proceso de equilibración que utiliza la asimilación y la acomodación. Y este proceso está organizado en forma de estructuras jerárquicas.

La inteligencia puede ser sensoriomotriz o representativa. Se habla de inteligencia sensoriomotriz para referirse a la capacidad para resolver problemas concretos e inmediatos, en tanto que se hablará de inteligencia representativa para denotar la aparición de pensamientos o posibilidad de retomar imágenes y acciones distantes en el tiempo y espacio. La inteligencia sensoriomotriz es compartida con los mamíferos superiores, de los cuales sólo nos distanciaremos intelectualmente con la aparición de la función simbólica, que se convertirá en el mayor salto en la historia humana al conducir a la aparición de una inteligencia representativa, inteligencia que propiamente nos convierte en humanos.

Piaget recoge y desarrolla el concepto de adaptación originario de Binet para caracterizar la inteligencia; pero a diferencia de éste, destaca su carácter evolutivo y jerárquico en el cual intervienen diferentes factores, el más importante la maduración y destaca el papel activo del individuo en este proceso. Así mismo, se diferencia de Vigotsky por el connotado papel que le asigna a la cultura y específicamente a la escuela en el desarrollo intelectual, mientras Piaget privilegia a la maduración. (De Zubiría, 2002)

En 1954 también Piaget estudió el concepto de inteligencia en la cual incluye el término afectividad para explicarla e hizo énfasis en dos hechos cruciales, en primer lugar que la mente humana debe organizar gran cantidad de eventos, situaciones y datos para completar la ciclópea, tarea de comprender el mundo medianamente bien; y en segundo lugar que los científicos identifican de los aspectos cognitivos de dicha comprensión quedará incompleta si no se cumple con dicha explicación los móviles afectivos y emocionales (Piaget, 2005).

Él señala que sin una fuerte y adecuada presencia de los aspectos afectivos un ser humano no tendrá un desarrollo intelectual adecuado; va incluso más allá y plantea una hipótesis de partida más radical, que consiste en afirmar que en realidad lo cognitivo y lo afectivo son profundamente inseparables. Menciona que el comportamiento inteligente sin afectividad imposibilita el movimiento del pensamiento, pero que el afecto no explica el razonamiento.

Esta afirmación de Piaget de que la inteligencia y la afectividad son indisociables puede abarcar dos significados diferentes: que la afectividad interviene en las operaciones de la inteligencia, que las estimula o las perturba, que es causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual, pero que no podría modificar las estructuras de la inteligencia. Y que la afectividad interviene en las estructuras mismas de la inteligencia, que es fuente de conocimientos y de operaciones cognitivas originales. Concluye que la afectividad cumpliría el rol de una fuente energética de la cual dependería el funcionamiento de la inteligencia pero no sus estructuras.

Sternberg 1949, propone la teoría triárquica mencionando que la inteligencia humana abarca una amplia variedad de habilidades. Entre ellas se encuentran habilidades que influyen en nuestra efectividad en muchas áreas de la vida, y recibe este nombre porque abarca tres partes o sub-teorías. La teoría de Sternberg afirma que la inteligencia implica habilidades mentales (inteligencia analítica), *insight* y adaptabilidad creativa (inteligencia creativa) y sensibilidad al ambiente (inteligencia práctica).

1. La inteligencia analítica: se refiere a los procesos mentales enfatizados por la mayoría de las teorías de la inteligencia, como la habilidad de aprender, cómo hacer las cosas, adquirir nuevos conocimientos, resolver problemas y realizar tareas con eficacia. De acuerdo con Sternberg, la mayoría de las pruebas de inteligencia evalúan la inteligencia analítica.

2. La inteligencia creativa: es la habilidad para ajustarse a nuevas tareas, usar nuevos conceptos, combinar información de manera novedosa, responder con eficacia a las situaciones nuevas, obtener *insight* y adaptarse creativamente.
3. La inteligencia práctica: es la habilidad de encontrar soluciones a problemas prácticos y personales (Morris, 2005). En este sentido la inteligencia práctica considera habilidades orientadas a las relaciones con el mundo social.

En 1983 Howard Gardner define la inteligencia como... “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, 2005:25). En el modelo que él propone describe ocho tipos de inteligencias, en las cuales reconoce que la inteligencia no sólo comprende capacidades intelectuales, sino que reconoce otro tipo de capacidades en los sujetos, Se conforma por inteligencia verbal / lingüística, inteligencia lógica/ matemática, inteligencia visual/ espacial, inteligencia física /kinestésica, inteligencia musical, inteligencia existencialista, inteligencia interpersonal/ social, inteligencia intrapersonal /introspectiva definiendo así su teoría de las inteligencias múltiples:

1. Inteligencia verbal/ lingüística: es la capacidad para emplear palabras efectivamente, bien, sea en forma oral o escrita. Comprende la habilidad de manipular la sintaxis, la fonética y la sintáctica del lenguaje. Provee a los individuos de una gran sensibilidad al significado y orden de las palabras, así como la capacidad de notar inflexiones del lenguaje y seguir reglas de gramática, que en determinadas ocasiones, también podrán violar. Ésta habilita al individuo a conocer las diferentes funciones del lenguaje, su potencial para convencer, estimular, transmitir información, o simplemente para agradar. Gracias a esta inteligencia, al escribir o al hablar, el individuo puede utilizar sus palabras eficazmente para expresar lo que piensa y siente.
2. Inteligencia lógica/ matemática: determina la capacidad para comprender relaciones y patrones lógicos, enunciados y propuestas, funciones y otras abstracciones afines, así

como la capacidad para emplear números efectivamente. Los tipos de procesos utilizados en la aplicación de la inteligencia lógica /matemática incluyen la agrupación por categorías, la clasificación, la inferencia, la generalización, el cálculo y la comprobación de hipótesis. Esta inteligencia se basa en una gran cantidad de destrezas de razonamiento.

3. Inteligencia visual/ espacial: abarca la habilidad de percibir acertadamente el mundo visual y espacial, y transformar esas percepciones en conceptos. Implica ser sensible al color, la forma, las figuras, el espacio y la relación que existe entre éstos elementos. Ésta determina la capacidad para representar gráficamente las ideas visuales o espaciales y para orientarse correctamente dentro de un campo espacial. Esta inteligencia también nos capacita para ejecutar transformaciones y modificaciones a nuestras impresiones visuales, y recrear aspectos de nuestras experiencias visuales, aun en la ausencia de un estímulo físico relevante.
4. Inteligencia física/ kinestésica: Esta inteligencia comprende habilidades físicas específicas como la coordinación motora, el equilibrio, la destreza para usar el cuerpo, la fuerza, la flexibilidad, la velocidad, entre otras. Es la habilidad de utilizar el cuerpo para expresar emociones a través del baile y la expresión corporal, para realizar juegos y deportes.
5. Inteligencia musical: remite a la capacidad para percibir, distinguir, transformar, y expresar sonidos y formas musicales. Esta inteligencia comprende la facultad de discernir entre los sonidos del ambiente, la voz humana y los instrumentos musicales, así como percibir el ritmo, el compás, la melodía y el timbre o tonalidad de una pieza musical.
6. Inteligencia interpersonal/ social: se relaciona como la facultad de percibir o distinguir los estados de ánimo, intenciones, motivos, deseos y sentimientos de otras personas a

través de sus expresiones faciales, su voz y gestos, así como la capacidad para discriminar entre muchas señales interpersonales y responder a éstas de manera eficaz. Se manifiesta en la habilidad para comunicarse claramente con otras personas (de manera verbal o no verbal) y de trabajar cooperativamente en grupos. Esta inteligencia es la que nos permite tener una genuina empatía por los sentimientos, temores y creencias de los otros.

Esta inteligencia está compuesta por un conjunto de competencias que tienen que ver con el manejo social efectivo, la capacidad de relacionarse con quienes nos rodean y de crear una red de relaciones interpersonales satisfactorias. Está ligada con la empatía que es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en el lugar del otro, y responder de manera asertiva a las reacciones emocionales de la otra persona, también incluye la destreza social que es la habilidad en el manejo de las relaciones y en saber persuadir a los demás. (Ibarrola, 2001)

7. Inteligencia intrapersonal/ introspectiva: implica el conocimiento propio y la habilidad de actuar conforme a ese conocimiento. Esta inteligencia conlleva tener una imagen acertada de sí mismo, la aptitud para reconocer los propios estados de ánimo, las motivaciones, temperamentos y deseos, así como la capacidad de tener autodisciplina. Determina la capacidad de trabajar con nuestros sentimientos, afectos y emociones, así como la habilidad de discriminar entre esos sentimientos, clasificarlos y enmarcarlos en símbolos.

Además de que esta inteligencia está compuesta de una serie de competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos, tiene que ver con la conciencia de uno mismo que es la capacidad de reconocer y entender en uno mismo las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás y sobre el trabajo, incluye la autorregulación o control y la automotivación de sí mismo; la primera es la habilidad de controlar nuestras propias emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los

propios actos, de pensar antes de actuar y de evitar los juicios prematuros; y la segunda es la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones.

Estas dos últimas inteligencias identificadas por Gardner, rompen totalmente con la idea de inteligencia restringida al razonamiento o intelecto, que fue el paradigma dominante desde el siglo XIX, para dar paso a aspectos más particulares y sociales del individuo.

Sauzo (2006), señala que en 2001 Gardner agregó una inteligencia más a su teoría llamándola inteligencia naturalista.

8. Inteligencia naturalista: nos permite observar, entender y organizar patrones en el mundo natural, y distinguir entre entes orgánicos e inorgánicos, así como clasificar todo tipo de plantas, animales y minerales. Esta inteligencia también se manifiesta en la aptitud para cuidar plantas, animales y minerales y disfrutar estéticamente de ellos (Suazo, 2006).

Finalmente, Gardner agrega una nueva inteligencia, la existencialista que consiste en la sensibilidad por la existencia del ser humano, y caracteriza a quien se muestra inquieto por reflexionar sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega. (Amarís, 2002).

En 1993 John Carroll formuló la teoría jerárquica en tres niveles, en la parte superior de la jerarquía se encuentran "g", la inteligencia general. En el siguiente nivel hay ocho categorías generales, siendo la inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizajes generales, percepción visual general, percepción auditiva general, capacidad general de recuperación, rapidez cognitiva general y rapidez de procesamiento. Las capacidades del segundo nivel se subdividen en las del nivel tercero, razonamiento secuencial, inducción, razonamiento cuantitativo, lenguaje impreso, comprensión del lenguaje, conocimiento del

vocabulario, lapso de la memoria, memoria asociativa, visualización, relaciones espaciales, rapidez de cierre, discriminación de sonidos del habla, discriminación de sonidos generales, creatividad, fluidez de ideas, facilidad para nombrar, rapidez en la realización de pruebas, facilidad para los números, rapidez perceptual, tiempo de reacción simple, tiempo de reacción para decidir y rapidez del procesamiento semántico. (Kail y Cavanaugh . 2006: 220-221).

En esencia la teoría jerárquica de Carroll es un compromiso entre los dos puntos de vista de la inteligencia: las capacidades generales frente a las específicas. Pero algunos críticos la juzgan insatisfactoria porque prescinde de la investigación y de la teoría referente al desarrollo cognitivo. En su opinión, necesita ir más allá de la psicometría para entender la inteligencia.

En resumen, el concepto de inteligencia es visto de modos distintos por la variedad de autores que la han estudiado: Galton hace énfasis en la influencia de la herencia en los procesos intelectuales; Alfred Binet y Theodore Simón consideraron que los procesos intelectuales tienen un carácter evolutivo y por ello se determina la edad mental de una persona y aparece por primera vez el concepto de Cociente Intelectual; por su parte Thorndike menciona que es el número de conexiones (estimulo-respuesta) que una persona logra hacer; así Sperman la ve como un aspecto general, las personas que son brillantes en una cosa también pueden serlo en otras; por su parte David Wechsler la conceptualiza como una capacidad de actuar con un propósito para pensar racionalmente; sin embargo autores como Thurstone argumentaban que la inteligencia general está conformada por siete habilidades que son independientes.

Cattell identificó dos habilidades mentales, la inteligencia cristalizada y la inteligencia fluida y en cada una de ellas se enfocan ciertas habilidades, Thomson y Guilford afirman que son vínculos estructurales independientes; Köhler y Wertheimer la relacionan con la intuición y el pensamiento productivo.

Howard Gardner argumenta que la inteligencia consiste en ocho habilidades, Sternberg propone su teoría triárquica que se explica por medio de tres sub-teorías, la inteligencia

analítica, inteligencia creativa y la inteligencia práctica, por su parte Piaget considera que la inteligencia y la afectividad son indisociables y que esta es parte de la inteligencia, aunque no determina el funcionamiento de las estructuras; y John Carroll la concibe en una teoría jerárquica en tres niveles, capacidades generales frente a las específicas.

En este contexto, resalta la presencia de componentes de la inteligencia que no quedan acotados en las funciones intelectuales, sino que implican la participación más integral del sujeto; asunto que requiere un análisis más concienzudo de la psicología, para dar cuenta de los procesos educativos.

1.2 Emoción

El interés por las emociones ha estado presente desde tiempos remotos, algunos filósofos como Aristóteles 384-322 a de C; René Descartes 1596-1650; John Dewey 1859-1952; Willian James 1842-1910; Stanley Schachter 1922 y Jerome E. Singer 1934; así como el teórico Charles Darwin 1809-1882 se ocuparon del estudio de las emociones:

Las primeras aportaciones están enfocadas a una cuestión orgánica y fisiológica, y aportaciones posteriores se centran a un aspecto cognitivo y racional.

Calhoun, (1996), presenta un recuento de las diferentes conceptualizaciones que hacen los filósofos en torno al concepto de emoción:

Aristóteles (384-322 a. de c.) define a la emoción como “aquello que hace que las condiciones de una persona se transformen a tal grado que su juicio quede afectado, y algo que va acompañado de placer y dolor”

René Descartes (1596-1650) “piensa en las emociones como sentimientos de agitación física y excitación, como sensaciones y se esforzaba por describir qué es lo que sucede en el cuerpo cuando experimentamos una emoción”

Para Chales Robert Darwin (1809-1882) “algunas expresiones emocionales surgen originalmente porque son útiles para manejar una situación que provoca emoción, y por consiguiente tienen valor para la supervivencia”

John Dewey (1859-1952) “argumenta que las emociones son formas de experimentar el mundo, que están dirigidas hacia cosas del ambiente que poseen cualidades emocionales que nos atemorizan, alegran o entristecen”

William James (1842-1910) define la emoción como...“la percepción de trastornos fisiológicos que ocurren cuando nos damos cuenta de sucesos y objetos de nuestro ambiente”

De modo que, en un principio las emociones fueron vistas como una transformación que va acompañado del placer y el dolor; también eran vistas como sentimientos de agitación física y un estado de excitación para examinar el cuerpo, así como una forma de experimentar el mundo.

Para el siglo XX la conceptualización de las emociones se han realizado desde varias perspectivas como lo son las cognitivas, conductuales y motivacionales. Durante este periodo podemos identificar autores como, Zaccagnini (2004), Darder y Bach (2006) (citado en Gallardo 2006) André Le Breton (1999), Isabell Filliozart (2007), Antonio Damasio (2010), Greenberg y Paivio(2007), Luna Zamora (2007), (citados en Fernández, 2011), Vigotski (1926) (citado en González 2000) Reeve (1994) (citado en Carmona 2012) Izard (1971), Scherer (2001), Lazarus (1977) y Stanley Schachter (1922) y Jerome E. Singer (1934) (citados en Chóliz, 2005)

Para Stanley Schachter (1922) y Jerome E. Singer (1934) (citado en. Chóliz, 2005) la emoción puede ser un estado corporal de excitación, pero debe haber también otros factores que den razón de la variedad de nuestras emociones y de nuestra capacidad para distinguirlas. Está el simple acto de poner etiquetas a nuestras emociones, ponerles nombres ya sea correcta o incorrectamente.

Para Zaccagnini (2004) (citado en Gallardo,2006), las emociones...“son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las

personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas”.

Zaccagnini para conceptualizar el término de emoción señala que las características de los estados emocionales globales, que se agrupan alrededor de tres dimensiones básicas: cualidad, intensidad y duración.

Dimensiones que corresponden con los términos siguientes: afecto, sentimiento, pasión, estado de ánimo, reacción emocional, amor y odio.

1. La cualidad emocional caracteriza la emoción como agradable o desagradable, positiva o negativa.
2. La intensidad emocional representa el grado de activación (cognitiva, fisiológica y motora) que acarrea la reacción emocional, el grado de expresión de esta respuesta.
3. La duración hace referencia a la fuerza con que se experimenta subjetivamente; respecto al tiempo de las emociones.

Asimismo, plantea la combinación de los tres componentes fundamentales de las emociones: el componente corporal (fisiológico), el componente perceptual (cognitivo) y el componente motivacional (conductual).

Y concluye al señalar la expresión de las emociones: Las personas presentan patrones específicos de expresión facial y postural cuando están sometidos a determinado tipo de emociones relacionadas con la interacción social y la supervivencia biológica.

Posteriormente en el 2004, Zaccagnini ofrece otro concepto de las emociones, definiéndolas “como la autopercepción del balance, o evaluación global, que resulta de comparar en cada momento lo que deseamos o necesitamos hacer, y lo que queremos o podemos hacer, evaluación que funciona como un indicador que informa tanto a los que nos rodean como a nuestra propia `mente´, acerca de las perspectivas a que nos lleva el rumbo vital en que estamos” (Gallardo, 2006).

Darder y Bach (2006) definen las emociones... “como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y conductuales, que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido” (Darder y Bach, 2006) citado en Gallardo,2006). Como anteriormente se mencionó para Darder y Bach (2006) las emociones tienen tres principales componentes, los corporales, los cognitivos y los conductuales. A continuación se describirán cada uno.

1. Los componentes corporales hacen referencia al componente fisiológico de las emociones que son los cambios que se desarrollan en el sistema nervioso central (SNC) y que están relacionados con la presencia de determinados estados emocionales.
2. El componente cognitivo es descrito como un componente subjetivo de las emociones, éste informa al individuo del objeto (origen externo o interno) de su experiencia.
3. El componente conductual hace referencia al comportamiento que se organiza en torno a tal objeto, favoreciendo metas y planes destinados a enfrentarse o lidiar con él. Si este componente subjetivo no llega a ser interpretado como una experiencia emocional, es probable que la persona perciba otros componentes del estado emocional, en especial los somáticos, como alteraciones de su normal devenir. El componente conductual es el comportamiento perceptible de las personas relacionado con estados mentales emocionales. (Gallardo2006).

Por otra parte, según el antropólogo André Le Breton (1999), la emoción es la resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente o futuro, real o imaginario, en la relación del individuo con el mundo; es un momento provisorio nacido de una causa precisa en la que el sentimiento se cristaliza con una intensidad particular: alegría, ira, deseo, sorpresa, miedo, allí

donde el sentimiento, como el odio o el amor, por ejemplo está más arraigado en el tiempo, la diluye en una sucesión de momentos que están vinculados con él, implica una variación de intensidad, pero en una misma línea significativa (citado en Fernández, 2011).

Como se puede observar para este Antropólogo André Le Breton, una emoción implica aspectos internos y externos y factores de temporalidad, además de considerar la intensidad de los sentimientos que determinará la intensidad de la emoción.

Para Isabelle Filliozat (2007), etimológicamente, “moción” evoca movimiento; el prefijo “e-” indica la dirección de ese movimiento: hacia el exterior”. La e-moción es un movimiento hacia fuera, un impulso que nace en el interior de uno y habla al entorno, una sensación que nos dice quiénes somos y nos conecta con el mundo. Puede ser suscitada por un recuerdo, un pensamiento o un acontecimiento exterior. Informa sobre el mundo que nos rodea, con mayor rapidez que el pensamiento hipotético-deductivo. Nos guía recordándonos lo que nos gusta y lo que detesta. En este sentido, las emociones proporcionan el sentimiento de existir en el mundo. Y nos individualizan confiriéndonos conciencia de nuestra propia persona. La vida emocional está estrechamente vinculada con la vida relacional (Filliozat citada en Fernández, 2011). Por lo tanto, para Isabelle Filliozat, la emoción principalmente se puede definir como un impulso que nace del interior del ser humano y que al ser exteriorizado emite un mensaje al participante de su entorno, el cual podría definir quién es, además de hacer una conexión con el mundo exterior.

Antonio Damasio (2010) (citado en Fernández, 2011) señala que las emociones son programas complejos de acciones, en amplias medidas automáticas, confeccionadas por la evolución. Las acciones se complementan con un programa cognitivo que incluye ciertas ideas y modos de cognición, pero el mundo de las emociones es en amplia medida un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos, desde las expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno. Las sensaciones que sentimos de las emociones, por otro lado, son percepciones mixtas de lo que sucede en nuestro cuerpo y mente cuando manifiestan emociones. En lo relativo al cuerpo, las sensaciones sentidas son imágenes de acciones más que acciones y el mundo de los sentimientos está hecho de percepciones consumadas en mapas cerebrales.

Emociones es lo que se siente y sentimiento es la percepción de cómo se siente el cuerpo en medio de una emoción, así como un recurso cognitivo y un despliegue de ciertos guiones mentales (Damasio, 2010 citado en Fernández, 2011)

Por lo tanto para Damasio, las emociones son programas de acciones del ser humano, que son complementados con aspectos cognitivos, además de complementarse por aspectos como expresiones faciales, posturas corporales, que permiten al ser humano saber cómo se siente.

Por su parte, para Greenberg y Paivio (2007), las emociones dan significado personal a nuestra experiencia no sólo guían, sino que también ayudan a mejorar la toma de decisiones y la resolución de problemas, nos informan de aquello que nos es significativo, aquello por lo que estamos interesados; son el resultado de un proceso de construcción complejo que sintetiza muchos niveles de procesamiento de la información (Greenberg y Paivio, 2007, citado en Fernández, 2011). Como se puede notar Greenberg y Paivio 2007 da un enfoque más social al termino emoción, ya que considera que éstas le dan significado a la experiencia del ser humano, además de que le ayudarán a realizar una mejor toma de decisiones ante los problemas a los que se enfrenta.

Para Luna Zamora (2007) (citado en Fernández, 2011) las emociones van a ser de carácter fisiológico, a través de respuestas neurofisiológicas heredadas, vinculadas a modelos lingüístico-conceptuales y culturales, la teoría hereditaria-biológico-esencialista que señalará que “las emociones sirven para la supervivencia de la especie. Y desde la perspectiva construccionista, la define como la consciencia de la experiencia sentida, psicológica, subjetiva. Y este modelo se dividirá en dos perspectivas el modelo interactivo o moderado el cual refuerza la teoría de la respuesta neurofisiología y el modelo socio- cultural el cual le dará un significado y valor a la emoción de acuerdo a la cultura a la que pertenezca el sujeto.

Construccionista: las emociones son de carácter sociocultural. La consciencia de la experiencia sentida, psicológica y subjetiva, combinan una evaluación de la situación, cambios en cuanto a

las sensaciones fisiológicas, inhibición o liberación de gestos expresivos y sobre todo un cierto desarrollo cultural.

La emoción para la perspectiva construccionista, podría definirse como la consciencia de la experiencia sentida, psicológica, subjetiva, que típicamente y de manera simultánea combina los cuatro elementos siguientes y en el orden expuesto:

- a) evaluación de la situación
- b) cambios en las sensaciones fisiológicas
- c) la libertad o la inhibición de gestos expresivos
- d) un nivel cultural identificando específicamente la constelación de los tres primeros elementos

Hay dos modelos dentro del construccionista, de acuerdo a Luna Zamora 2007, el interactivo o moderado que considera que hay un sustrato neurofisiológico pero subraya la dimensión; y el modelo socio-cultural, que busca cuál es el contenido y significado de la misma para cada cultura o grupo social dado.

Las emociones son artefactos culturales, ponen el énfasis en el lenguaje y la cultura, y la relación entre lo que se siente y lo que interpretamos, esto es, decimos que sentimos interpretando y conceptualizando. Todo lo cual se engarza con perspectivas post-estructuralistas y postmodernas que enfatizan, entre otras cosas, el discurso.

Vigotski otorga a la emoción un lugar equivalente al de los procesos cognitivos en la constitución de las unidades constitutivas de la psique. Al otorgarle a la emoción un status similar al de la cognición en la constitución de los diferentes procesos y formas de organización

de la psique, Vigotski se planteó la independencia de las emociones, en su origen, de los procesos cognitivos, e integrando las emociones dentro de una visión compleja de la psique que representa un importante antecedente para la construcción teórica del tema de la subjetividad (Vigotski citado González, 2000).

En uno de sus primeros trabajos Vigotski (1926) considera que “las emociones son el resultado de la apreciación que hace el propio organismo de su relación con el medio” (Vigotski citado González, 2000). Para él las emociones surgían en momentos críticos del organismo, en momentos en que el equilibrio del organismo y el medio se rompían de una u otra forma

El reconocimiento de la relación entre necesidades y emociones, así como el lugar que Vigotski otorga a las formaciones psicológicas superiores, nos remiten a un sistema de naturaleza social, pero constituido en el individuo, que es el escenario complejo en que estas relaciones tienen lugar en el sistema de la vida psíquica del sujeto: la personalidad.

Como se puede observar Vigotski otorga a la emoción un lugar equivalente al de los procesos cognitivos en la constitución de las unidades constitutivas de la psique, además de considerarlas como la apreciación del organismo en relación con el medio.

Reeve (1994) (citado en Carmona, 2012) para lograr definir el concepto de emoción propone tres funciones principales: las funciones adaptativas, las funciones sociales y las motivacionales.

1. Funciones adaptativas: son las que preparan al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandolo la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta hacia un objetivo determinado (Reever (1944) citado en Carmona, 2012).

2. Funciones sociales: Las emociones sirven para comunicar el estado de ánimo de la persona. La expresión de las emociones permite a los que nos rodean predecir el comportamiento asociado con las mismas, de aquí el enorme valor que la emoción ostenta en los procesos de relación interpersonal.

3. Funciones motivacionales: La relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada. Una conducta "cargada" emocionalmente se realiza de forma más vigorosa. La relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad.

Y tres componentes a los que denominó; componente fisiológico, componente conductual-expresivo y el componente experiencial- cognitivo, los cuales se describirán a continuación.

1. Componente fisiológico: Está relacionado con las respuestas psicofisiológicas que tienen lugar como resultado del fenómeno emocional. Son respuestas involuntarias. Algunas de ellas pueden ser taquicardia, rubor, sudoración, sequedad en la boca, variación en el tono muscular, entre otras.

2. Componente conductual- expresivo: Mediante la observación del comportamiento de un individuo se puede deducir qué tipo de emociones está experimentando. Esto es debido a que toda emoción lleva implícito un lenguaje no verbal que aporta señales bastante precisas y que facilitan su identificación; este lenguaje no verbal viene dado en gran parte por las expresiones del rostro y el tono de voz empleado, como componente de la emoción que es en cierta medida es controlable y está muy influenciado por factores socioculturales.

3. El componente experiencial-cognitivo: Este componente está relacionado con la vivencia afectiva, con el hecho de sentir y de experimentar propiamente la emoción. Así, la experiencia emocional puede variar en intensidad dependiendo de diversos factores, como pueden ser la importancia que se le dé a la situación que genera la emoción o su proximidad temporal (Carmona, 2012).

Izard (1971) (citado en Chóliz, 2005), expone que para obtener una definición completa de emoción, se debe tener en cuenta el sentimiento consciente de la emoción, los procesos que ocurren en el sistema nervioso y en el cerebro, los modelos expresivos observables de la emoción.

Para el año de 1977 se re-conceptualiza el término emoción, (Chóliz, 2005), así como para Plutchik (1980), las emociones son fenómenos neuropsicológicos específicos, fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos que facilitan la adaptación. Y para 1991 presenta características que ayudarían a elaborar una clasificación de las emociones, Izard (1991); los requisitos que debe cumplir cualquier emoción para ser considerada como básica son los siguientes:

- Tener un sustrato neural específico y distintivo.
- Tener una expresión o configuración facial específica y distintiva.
- Poseer sentimientos específicos y distintivos.
- Derivar de procesos biológicos evolutivos.
- Manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

Según este mismo autor, las emociones que cumplirían éstos requisitos son: placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio.

Scherer (2001) (citado en Chóliz, 2005) define la emoción como la interfaz del organismo con el mundo exterior, para la cual ha señalado tres funciones principales:

1. Reflejan la evaluación de la importancia de un estímulo en particular en términos de las necesidades del organismo, preferencias, intenciones.
2. Preparan fisiológica y físicamente al organismo para la acción apropiada.
3. Comunican el estado del organismo y sus intenciones de comportamiento a otros organismos que lo rodean.

Lazarus (1977) (citado en Chóliz, 2005), desarrolla su modelo teórico de las emociones basándose en la teoría cognitiva del estrés; según este modelo, en un primer momento se evalúan las consecuencias positivas o negativas de una situación determinada (valoración primaria), y posteriormente se analizan los recursos que se poseen para hacer frente a dicha situación (valoración secundaria). Por ello, para Lazarus no es adecuado plantear si la emoción precede a la cognición o si es consecuencia de la misma: La relación es bidireccional y ambas están intrínsecamente unidas, ya que la cognición es una parte fundamental de la emoción, que le proporciona la evaluación del significado.

Al concluir esta revisión a cerca del concepto de emoción a lo largo del siglo XX, se resume que los diversos autores la describen desde la corriente cognitivo, conductual y emocional: Stanley Schachter (1922) y Jerome E. Singer (1934), presentan su concepto de emoción describiéndolo como un estado corporal de excitación; Zaccagnini (2004) menciona que es la combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen un estado psicológico positivo o negativo, que genera una expresión gestual. Como se pudo observar este autor complementa su definición describiendo tres dimensiones; la cualidad, intensidad y duración, así como tres componentes fundamentales, el corporal (fisiológico) perceptual (cognitivo) y motivacional (conductual). Para Darder y Bach (2006) las emociones son un conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y conductuales, son funciones cerebrales complejas. André Le Breton 1999, las describe como una resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente o futuro, real o imaginario, en relación al individuo con el

mundo. Para Isabell Filliozart (2007) es un impulso que nace en el interior del ser humano y habla al entorno, una sensación que dice quiénes somos y qué nos conecta con el mundo. Antonio Damasio (2010) señala que la emoción es lo que se siente, son programas complejos de acciones complementadas por programas cognitivos; en amplia medida es un mundo de acciones que se llevan a cabo en el cuerpo, desde expresiones faciales y las posturas, hasta cambios en el interior.

Greemberg y Paivio (2007), señalan que las emociones dan significado personal a las experiencias propias, ayudan a mejorar la toma de decisiones y la resolución de problemas, son resultado de un proceso de construcción complejo que sintetiza muchos niveles de procesamiento de la información. Por su parte, Luna Zamora (2007) menciona que las emociones son de carácter fisiológico, son respuestas neurofisiológicas heredadas, vinculadas a modelos lingüísticos, conceptuales y culturales, donde tiene relación lo sociocultural y la subjetividad. Esta conceptualización está sustentada en el modelo construccionista que a su vez se divide en interactivo y modelo sociocultural.

La perspectiva de Vigostski (1926) se aborda como el resultado de la apreciación que hace el propio organismo de su relación con el medio. Reeve (1994) para conceptualizar a la emoción propone tres principales funciones: la adaptativa, social y motivacionales así como tres componentes: el fisiológico, conductual- expresivo y experiencial- cognitivo.

Izard (1971) las describe como fenómenos neuropsicológicos específicos fruto de la selección natural que organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos. Scherer (2001) la define como la interfaz del organismo con el mundo exterior, la cual va a tener tres funciones principales. Por último Lazarus (1977) define a las emociones desde la teoría cognitiva del estrés, la cual evalúa las consecuencias positivas o negativas, analiza los recursos que utiliza el ser humano para hacer frente a la situación. Enfatiza que las emociones tienen una relación bidireccional entre la cognición y la consecuencia de la misma.

Como se puede observar a lo largo de la historia se ha intentado conceptualizar y explicar qué son las emociones, hoy en día se puede concebir como: **un estado afectivo intenso y de breve duración por cuanto altera, ya sea de manera brusca o momentáneamente el equilibrio de la estructura psíquica del sujeto ante ciertos estímulos, de carácter endógeno o exógeno, provenientes de las situaciones de interacción; implica conocimiento del significado de la situación que le genera y percepción del bloqueo o no control de las defensas personales.** La emoción afecta, en intensidad y duración, a la acción de los sujetos de modo diferencial, en función del equilibrio o desequilibrio de su sistema nervioso, del control o falta de control del sujeto de los centros superiores, o de las características propias del nivel de desarrollo madurativo en que se encuentra. (Aznar, 1995)

1.3 Origen del concepto de inteligencia emocional

Como se ha visto, definiciones comunes y tradicionales de inteligencia han incluido actividades tales como la capacidad para aprender, adaptarse a situaciones nuevas, de representar y manipular símbolos y de resolver problemas. Marina (1993) (citado en Molero,1998), menciona que actualmente las definiciones de inteligencia se pueden clasificar en dos grupos. El primer grupo estaría formado por los investigadores que consideran a la inteligencia como un proceso computacional; dentro de este grupo se encuentran los que conceptualiza la inteligencia como la capacidad para manipular símbolos, de procesar información, de resolver problemas. El segundo grupo estaría formado por los investigadores que consideran la inteligencia como una actividad dirigida a un fin, dentro de este grupo se engloban las definiciones que identifican la inteligencia como la capacidad global del individuo para actuar de forma positiva e intencional para enfrentarse eficazmente a su medio.

Plantear esta categorización sobre las conceptualizaciones de la inteligencia humana, facilita el entendimiento de las perspectivas de estudio, ampliando la visión de dicho concepto, y así poder comprender que la inteligencia es un conjunto de procesos y operaciones mentales pero no basta con poseer estas habilidades, sino que contempla la forma en como el sujeto utiliza este conjunto de habilidades.

Es así como en los últimos avances de la ciencia por explicar y definir la inteligencia ha incluido conceptos como emoción, afectividad, además de intentar explicar cómo la razón y la emoción se unen y conforman el aspecto distintivo de la inteligencia humana.

El concepto de Inteligencia Emocional (IE), atravesó por cinco etapas Landa (2009), las cuales se describirán a continuación.

Primera etapa (1900-1969)

Esta primera etapa Descartes (1596-1650) y el racionalismo consideraban a la emoción como una respuesta desorganizada y visceral des-adaptativa que dificultaba la actividad cognitiva y la razón (Landa, 2009).

Posteriormente en 1908 psicólogos como Binet y Simon argumentaron que había dos tipos de inteligencia: la ideativa y la instintiva (funciona por medio de los sentimientos y está más relacionada con la intuición que con las aptitudes mentales), y se manifiesta por medio de las emociones, pero no se vincula directamente con los procesos cognitivos implicados con la inteligencia; ellos no relacionaban el proceso cognitivo y las emociones pero ya daban la idea de un uso inteligente de los sentimientos (Fernández-Berrocal, 2007).

Fue en 1920 cuando Thorndike señala tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. Por inteligencia abstracta se entiende como la habilidad para manejar ideas y símbolos tales como palabras, números, fórmulas químicas y físicas, decisiones legales, y leyes entre otras. Por inteligencia mecánica se entiende la habilidad para entender y manejar objetos y utensilios tales como armas y barcos (Molero, 1988), e inteligencia social como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas y actuar sabiamente en las relaciones humanas”. En esta definición se aprecia que la habilidad para llevarse bien con otros requiere de cierta capacidad cognitiva, ya que definida de esta manera la inteligencia social vincula una habilidad mental (comprender) y una habilidad social (dirigir) con una consecuencia adaptativa o socialmente deseable: actuar sabiamente en las relaciones humanas (Fernández-Berrocal, 2007:48).

La aparición del conductismo con Watson (1878-1958) ..“identificó la conducta como lo que el organismo hace y limita este hacer a lo observable, restringiendo la disciplina al estudio del movimiento” (Stassen, 2007), tal teoría detuvo los estudios sobre los procesos no directamente

observables, por ende las emociones y los sentimientos no estuvieron en los principales estudios del conductismo.

Posteriormente, la aparición de la epistemología genética de Jean Piaget en la década de los ochenta con sus trabajos sobre el desarrollo intelectual contrastaron con las posturas psicométricas (son pruebas que miden características psicológicas y de personalidad), así como también las de procesamiento de la información que son consideradas como una descripción paso a paso de los mecanismos del pensamiento humano y que ayudan a nuestra comprensión del desarrollo de la cognición. El procesamiento humano de la información humana comienza con entradas en forma de mensajes sensoriales recogidos por los cinco sentidos; continua con las reacciones y conexiones cerebrales y los recuerdos almacenados y concluye con algún tipo de resultado (Berger, 2007:172), aunque no mostraron mucho interés entre la relación del desarrollo de la inteligencia y de la emoción, algunos de sus seguidores sugirieron la necesidad de observar cómo las emociones pueden influir positivamente en el desarrollo de la inteligencia en la infancia.

Es de suma importancia conceder atención a las cuestiones afectivas sobre el desarrollo del conocimiento. No se podría explicar por qué se inicia una nueva experiencia de conocimiento, por qué son de nuestro interés unas cosas y no otras; también por qué nos interesan unas personas y no otras.

Es así como la afectividad es el motor, la causa primaria del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa. Cuando se habla de afectividad o emoción no sólo se habla de sentimientos, sino que también se hace referencia a cuestiones intelectuales como son los intereses, la simpatía y la antipatía.

La afectividad resulta imprescindible para comprender la propia dinámica del conocimiento humano. Piaget plateaba cómo impacta el ámbito afectivo al desarrollo intelectual del ser

humano, manifestando que no sólo una fuerte y adecuada presencia de los estados afectivos en el ser humano no tendrá un desarrollo intelectual adecuado, sino que va más allá afirmando que en realidad lo cognitivo y lo afectivo son profundamente inseparables. Es decir que el conocimiento, no puede ser totalmente intelectual y académicamente, sino que debe ser claramente de naturaleza afectiva y emocional.

Esta afirmación de que la inteligencia y la afectividad son indisociables puede abarcar dos significados diferentes:

1. la afectividad interviene en las operaciones de la inteligencia, las estimula o las perturba, es causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual, pero que no puede modificar las estructuras de la inteligencia. El (la) alumno (a) que está alentado y motivado en clase tendrá mayor interés y entusiasmo por el estudio y aprenderá más fácilmente en comparación con el alumno que se encuentra desmotivado.
2. la afectividad interviene en las estructuras mismas de la inteligencia, que es fuente de conocimientos y de operaciones cognitivas originales. Esta postura ha sido sostenida por autores como Wallon, quién señala que la emoción lejos de tener un rol de inhibidor, juega un rol de excitante particularmente en la etapa sensorio-motora. Malrieu sostiene que la vida afectiva es un determinante positivo del progreso intelectual, sobre todo en la etapa sensorio-motora y Th. Ribot quien afirma que el sentimiento perturba el razonamiento lógico y puede crear nuevas estructuras (Piaget, 1954).

Esta relación entre las funciones cognitivas y afectivas se pueden mostrar de la siguiente manera:

- 1) No hay mecanismos cognitivos sin elementos afectivos. En las formas más abstractas de la inteligencia, los factores afectivos siempre intervienen. Por ejemplo cuando un

alumno resuelve un problema matemático puede haber de por medio un interés o una necesidad, pero también pueden intervenir estados de placer, de decepción, de aburrimiento, es así como durante el proceso de resolución se pueden hacer presentes las funciones afectivas en el proceso de aprendizaje del alumno (a).

- 2) Tampoco hay un estado afectivo puro sin elementos cognitivos. Ya que los factores cognitivos cumplen entonces un rol en los sentimientos primarios, y con más razón en los sentimientos complejos más evolucionados donde se entremezclarán cada vez más elementos provenientes de la inteligencia.

En conclusión la afectividad cumplirá el rol de fuente energética de la cual dependerá el funcionamiento de la inteligencia, pero no sus estructuras.

Segunda etapa (1970-1989)

Ante la necesidad de definir y medir la inteligencia social, autores como Peter Sifneos propuso el término de "Alexitimia" entendiéndose como la habilidad para identificar, reconocer, comprender y comunicar con sus propias palabras las propias emociones y las de los demás (Landa, 2009)

A principios de los años ochenta, Howard Gardner publicó su teoría sobre las inteligencias múltiples (la cual se presentó en apartado anterior), guardando una relación con el contexto educativo, la cual propone siete tipos de inteligencias: capacidad verbal, aptitud lógico-matemática (conforman la inteligencia académica), capacidad espacial, talento kinestésico, dotes musicales, inteligencia intrapersonal e interpersonal (siendo estas dos últimas las inteligencias personales y precursoras de la inteligencia emocional) (Landa, 2009).

Tercera etapa (1900-1994)

En los años noventa se comenzó a ampliar el estudio de la inteligencia, mencionándose conceptos como inteligencia exitosa, inteligencia práctica, optimismo inteligente o IE. (Landa, 2009).

El término de IE fue descrito formalmente en 1990 por Salovey y Mayer, éstos autores utilizaron este concepto en un contexto educativo, refiriéndose a una habilidad para dirigir las emociones, que distinguía a niños que, aunque no tenían un alto cociente intelectual (CI), alcanzaban niveles de excelencia académica y de relaciones superiores a los de otros compañeros de CI más elevado.

El argumento que sostenían era que para tener éxito en la vida no bastaba con tener buenas habilidades cognitivas, sino que se necesitaba también tener buenas habilidades de procesamiento y gestión emocional, orientadas al manejo de las propias emociones y las de los demás. Proponían que estas habilidades emocionales podían ser más importantes que el propio conocimiento académico.

Salovey y Mayer definieron la IE como: “Una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Fernández-Berrocal, 2007).

Cuarta etapa (1995-1996)

Durante estos años ocurren dos eventos que popularizan la IE: En primer lugar *the American Dialect Society* lo seleccionó como el término psicológico más útil desde el punto de vista

práctico. En segundo lugar Daniel Goleman publicó su libro *“Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ”* (La inteligencia emocional: ¿Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual?), divulgando trabajos académicos de Salovey y Mayer, y de Gardner quien mencionó que la IE está determinada por el ambiente y por lo tanto, puede ser mejorada mediante el entrenamiento (Landa, 2009).

A partir de ese momento el concepto de IE alcanzó una gran popularidad, utilizándose no solo en textos de psicología científica, sino también en textos de divulgación psicológica- científica y de auto-ayuda.

Quinta etapa (1997. Época actual)

Mayer y Salovey en 1997 redefinen el concepto de IE como: La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Fernández-Berrocal, 2003)

En el 2000, Mayer y Salovey realizan una nueva revisión a su concepto concluyendo que la IE es: la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficiencia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones (Fernández-Berrocal, 2003).

Actualmente existen varios acercamientos o modelos científicos sobre la IE, pero solo conservan el nombre en común, porque por lo demás presentan perspectivas bastante diferentes. El debate gira en torno a la naturaleza teórica de los que parten los modelos y su comprobación empírica.

En la literatura actual pueden encontrarse tres posturas y sus respectivos procedimientos diferentes de evaluación de la IE: El primer grupo incluye instrumentos basados en cuestionarios y auto-informes en los que se obtiene una medida de la IE percibida; el segundo grupo está constituido por las medidas de habilidades o de ejecución en la cual se obtiene una medida de la IE real; y, el tercer grupo se compone de instrumentos basados en la observación externa, es decir, basados en opiniones y valoraciones de personas allegadas al evaluado, con este instrumento se obtiene información sobre la interacción del sujeto con los demás, así como la manera en como resuelve los conflictos o su forma de afrontar las situaciones de estrés. Este método suele ser complementario de los dos procedimientos anteriores.

Como se puede ver la IE pasó por un largo proceso en el cual comienza con las emociones vistas como un aspecto que dificultaba los procesos cognitivos y fue hasta el año de 1920 cuando se comienza a hablar de habilidades cognitivas y habilidades sociales. Siendo la inteligencia social la que dio pauta para reconocer a la Inteligencia Emocional como un aspecto cognitivo que va de la mano de las habilidades sociales.

1.4 ¿Qué es la Inteligencia Emocional?

Para explicar el concepto de IE se proponen modelos como el de Peter Salovey y John Mayer de habilidades emocionales, el de Goleman y Bar-On basados en rasgos de personalidad.

El término inteligencia emocional aparece de manera formal a principios de 1990 por P. Salovey y J. Mayer, quienes la definen como “Una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos (Salovey, 1990).

Ya que esta definición nace de la Inteligencia Social, supone que permite razonar con información emocional de manera válida, además de incrementar el pensamiento a través de la información emocional.

Como antes se señaló, a esta definición se le dio poca importancia a nivel científico y fue hasta 1995 cuando Goleman con la publicación de su libro *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, retoma este concepto y la define como “una meta-habilidad que determinará en qué medida podemos utilizar otras habilidades incluyendo la inteligencia (CI)”. Para él la inteligencia emocional podría sustituir al CI ya que este último no va a determinar cómo un sujeto va a actuar ante las diversas situaciones que se le presenten. Esta definición es una mezcla de aspectos emocionales y de personalidad, combina dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc., con habilidades emocionales como autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales; pero tiene como propósito el desarrollo humano para un buen desempeño en el ámbito laboral, y no brinda más elementos para comprender la relación que guarda la inteligencia emocional con el rendimiento académico, que constituye el objeto del presente estudio, es por esta razón por la cual no se retoma esta teoría como pilar.

En cambio Mayer y Salovey estudian a la inteligencia emocional como habilidad, que tiene en cuenta el procesamiento de la información emocional y las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, enfocado en las habilidades emocionales básicas.

En 1997 Mayer y Salovey, realizan una revisión a su concepto y lo redefinen como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Salovey, 1997). Ya que estas habilidades están dirigidas tanto al uso adaptativo de las emociones y en la aplicación a nuestro razonamiento, para éstos autores las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio; esta visión ante las emociones retoma las definiciones de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación aun medio de continuo cambio, es decir, la inteligencia emocional se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, en el que están presentes funciones como percepción, atención, lenguaje, cognición y memoria, permitiendo utilizar las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Fernández-Berrocal, 2005).

En este mismo año Bar-On también teoriza sobre este concepto y lo define como “un conjunto de capacidades cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones ambientales” (Zaccagnini, 2004)

Esta postura es una multirelación de emociones, habilidades no cognitivas y competencias sociales y personales todas ellas interconectadas las cuales hacen posible actuar sobre el medio ambiente.

Finalmente en el año 2000, Mayer y Salovey reconceptualizan y concluyen que la IE es “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficiencia, incluyendose la

capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Fernández-Berrocal, 2003).

Estos autores para lograr definir la IE han construido un modelo que les ayuda a explicar la postura desde la cual trabajan dicho término .

Modelo de Salovey y Mayer

La inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas.

- a) *Percepción emocional*: En la que se menciona que las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas; se refiere a uno mismo, en otros, a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música, etc., incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente, también la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas y deshonestas.

Para evaluar dicha habilidad se le pide a los sujetos que identifiquen las emociones expresadas en las caras de las personas (caras), así como los sentimientos evocados por diseños artísticos y paisajes (cuadros).

Así, para desarrollar o potenciar esta habilidad se realizan actividades como:

- Actividad: Caras. Los participantes ven fotografías de caras e identifican las emociones en ellas.

- Actividad: Dibujos. Los participantes ven fotografías de caras y de representaciones artísticas e identifican las emociones en ellas.

- b) *Facilitación emocional del pensamiento*: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración de emociones y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista.

Los estados emocionales facilitan el afrontamiento, Salovey resalta que en el contexto escolar los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela. Por supuesto, los profesores deben también emplear su inteligencia emocional durante su actividad docente para guiar con éxito tanto sus emociones como las de sus alumnos.

Se evalúa mediante dos sub-test: la habilidad de las personas para describir sensaciones emocionales y sus paralelismos con otras modalidades sensoriales utilizando un vocabulario que no es emocional (sensaciones) y la identificación de los sentimientos que podrían facilitar o interferir con la realización exitosa de diversas tareas cognitivas y conductuales (facilitación).

Para desarrollar o potenciar esta habilidad se llevan a cabo actividades como:

Actividad: Sensación. ¿Qué sensación táctil, gustativa y de color evoca una emoción específica?

- Actividad: Facilitación. De qué modo los estados de ánimo mejoran el pensamiento, razonamiento y otros procesos cognitivos.

- c) *Comprensión emocional*: Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para

etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado, esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas.

Se evalúa mediante dos sub-test, que están relacionados con la habilidad de una persona para analizar emociones combinadas o complejas (combinaciones) y comprender cómo cambia las reacciones emocionales a lo largo del tiempo y cómo se suceden las unas a las otras (cambios).

Se desarrolla o potencializa mediante actividades como:

- Actividad: Combinaciones. ¿Qué emociones podrían combinarse juntas para formar un sentimiento más complejo?
- Actividad: Cambios. Cómo evolucionan las emociones y cambian de un estado a otro. (Fernández-Berrocal, 2005).

d) *Regulación emocional*: Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de vida: Habilidad para distanciarse de una emoción; habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten (Alzina, 2009)

Se evalúa con dos sub-test que valoran cómo manejan los participantes las emociones (regulación social) y cómo regularía una persona sus propias emociones (regulación de las emociones).

Se desarrolla o potencializa mediante actividades como:

- Actividad Manejo emocional. ¿Qué tan eficaz resultaría una acción alternativa para lograr un cierto resultado, en situaciones cargadas emocionalmente en que los sujetos deben regular sus sentimientos?.
- Actividad Manejo de relaciones. Los participantes evalúan el grado de eficacia que tendrían diferentes acciones a la hora de provocar una emoción en otras personas (Fernández, 2007).

Instrumentos de medida.

A continuación se describirán los instrumentos que se utilizan para la evaluación de estas habilidades. Multifactor Emotional Intelligence Test MEIS; Mayer, Caruso y Salovey, 1999.

Su objetivo es medir las cuatro habilidades de la Inteligencia emocional que propone el modelo de Mayer, Caruso y Salovey, pero fue mejorado, lo cual dio lugar a un test más breve elaborado profesionalmente.

Test de Inteligencia Emocional de Mayer- Salovey- Caruso (MSCEIT); Mayer, Salovey y Caruso, 2002.

Evalúa el modelo de cuatro ramas de la IE (percepción, uso, comprensión y regulación de las emociones) con 141 ítems que se dividen entre ocho tareas (dos por cada rama). El test proporciona siete puntuaciones: una para cada una de las cuatro ramas, una por área y una total de IE.

A las puntuaciones por área se les denomina: IE experiencial (ramas 1 y 2 combinadas) e IE estratégica (ramas 3 y 4 combinadas).

Y finalmente, el TMMS; Trait Meta- Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) (Escala Rasgo de Meta-conocimiento Emocional).

Ligeramente basado en el modelo original de Salovey y Mayer (1990) puede considerarse la primera medida de la IE en general, y de la IE rasgo, en particular.

Está compuesto por 30 ítems, los cuales se responden sobre una escala Likert de 5 puntos. Aporta puntuaciones sobre tres factores, denominados “atención a las emociones”, “claridad emocional” y “reparación emocional”.

Es importante considerar que este test no arroja una puntuación global, lo cual debe ser tomado en cuenta a la hora de analizar datos e interpretar resultados derivados de su aplicación, otro aspecto a considerar es que no fue diseñado para representar todo el dominio muestral de la IE rasgo en su conjunto, con lo cual omite muchas dimensiones centrales del constructo.

Modelo de Daniel Goleman.

1. Conocer las propias emociones. Tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en el que ocurre.
2. Manejar las emociones. La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones.
3. Motivarse a uno mismo. Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionadas. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, auto- motivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional

conlleva demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos.

4. Reconocer las emociones de los demás. Un don de la gente fundamentalmente es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo, las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.

5. Establecer relaciones. El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás.

En 1998, debido a las críticas por parte de los científicos especialistas en inteligencia emocional, Goleman realiza modificaciones a su modelo quedando de la siguiente manera:

- a) Autoconciencia: autoconciencia emocional, autoevaluación apropiada, autoconfianza.
- b) Autorregulación. Autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad, innovación.
- c) Automotivación. Motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo.
- d) Empatía. Empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de los demás.
- e) Habilidades sociales. Liderazgo, comunicación, influencia, catalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, trabajo en equipo.

Instrumentos de medida

A continuación se mencionan los instrumentos de medida que se utilizan para evaluar dicho modelo. ECI; *Emotional Competence Inventory* (Boyatzin, Goleman y Hay/ McBer, 1999)

(Inventario de Competencia Emocional), Mide competencias emocionales. Tiene dos formas (auto informe y evaluación 360 grados).

Actualmente existen dos versiones; versión 1 está formada por 110 ítems y se evalúa con una escala Likert de 7 puntos, y la versión 2, está formada por 73 ítems que se evalúan con una escala Likert de 6 puntos.

El ECI consta de 20 dimensiones llamadas competencias que son organizadas en cuatro grupos. Autoconciencia, autogestión, conciencia social y habilidades sociales. Es muy utilizado en el ámbito de la gestión de recursos humanos.

Modelo de Reuven Bar-On

Bar-On utiliza la expresión “inteligencia emocional y social” para referirse a un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio. Esta inteligencia influye en el éxito en la vida, en la salud y en el bienestar psicológico.

Este modelo está conformado por cinco facetas:

- 1) Componente intrapersonal: Se refiere a la habilidad para conocer y comprender nuestros propios sentimientos y expresarlos de forma no destructiva.

Incluye las siguientes destrezas:

- Conciencia emocional o habilidad para reconocer y comprender nuestras propias emociones.

- Asertividad o habilidad para expresar nuestros propios sentimientos, creencias y pensamientos de forma no agresiva, aunque sin dejar de defender nuestros derechos.
- Independencia o medida en la que nuestros pensamientos y acciones están relativamente libres de la dependencia emocional.
- Autoestima o habilidad para percibir, comprender, aceptarse y respetarse uno mismo.
- Auto-actualización o habilidad para desarrollar nuestro potencial y lograr las metas que nos proponemos.

La asertividad es una destreza comportamental y las otras cuatro se caracterizan por ser habilidades de tipo cognitivo.

- 2) Dominio interpersonal: Se refiere a la habilidad para conocer y comprender los sentimientos de los demás, estableciendo y manteniendo relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias.

Incluye tres destrezas:

- Empatía o habilidad para ser conscientes, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Responsabilidad social o habilidad para identificarnos con nuestro grupo social, cooperar y contribuir constructivamente al mismo.

- Manejo de relaciones interpersonales, en cuanto a capacidad para hacer y mantener las amistades utilizando mecanismos como la cercanía emocional y la intimidad psicológica.

La primera de ellas es de tipo cognitivo y las otras son ejemplos de habilidades comportamentales.

- 3) Faceta de adaptación: Se refiere a la habilidad para manejar, cambiar, adaptar y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal, así como ser capaces de cambiar nuestros sentimientos dependiendo de la situación.

Incluye tres destrezas cognitivo-comportamentales de:

- Solución de problemas o habilidades para identificar problemas sociales e interpersonales, definirlos en términos solubles, generar y poner en práctica soluciones efectivas.
- Correspondencia interno-externo o habilidad para evaluar la correspondencia entre la experiencia subjetiva (pensamientos y sentimientos) y la situación externa.
- Flexibilidad o habilidad para modificar nuestros pensamientos, sentimientos y conducta de acuerdo con situaciones cambiantes.

- 4) Componente de manejo del estrés: Se refiere a la habilidad para enfrentarse con el estrés y controlar las emociones.

Incluye dos destrezas de tipo comportamental:

- Tolerancia ante el estrés o capacidad para manejar la adversidad, los desafíos, es estrés y las emociones fuertes.
 - Control de los impulsos o capacidad para resistir el impulso de actuar y controlar nuestras propias emociones.
- 5) Dominio de humor: Se refiere a la habilidad para sentir y expresar emociones positivas, para generar sentimientos positivos y estar auto-motivados.

Está constituida por una habilidad comportamental y una cognitivo-comportamental:

- Mantenimiento de la felicidad en cuanto a la habilidad para divertirse uno mismo y con los otros, para expresar sentimientos positivos y estar satisfechos con la vida. Optimismo o habilidad para mirar el lado bueno de las cosas incluso en situaciones adversas (Landa, 2009).

Instrumentos de medida

A continuación se mencionan los instrumentos de medida para evaluar este modelo. EQ-i; Bar-On Emotional Quotient Inventory (Inventario de Cociente Emocional):

Está compuesto por 133 ítems, 15 sub escalas y cinco factores de orden superior, "intrapersonal", "interpersonal", "adaptación", "manejo del estrés" y "estado de ánimo general". No obstante, empíricamente no hay evidencia para una estructura de orden superior, pues el cuestionario parece ser unifactorial.

Se identifican limitaciones ya que incluye varias facetas o dimensiones irrelevantes (por ejemplo, solución de problemas, prueba de realidad, independencia) y descuida muchas otras

que son relevantes (por ejemplo, percepción emocional, expresión emocional, regulación emocional). A pesar de estas observaciones es considerado uno de los mejores inventarios de IE rasgo (Fernández-Berrocal, 2007).

1.5 ¿Qué pasa si se desarrolla la inteligencia emocional?

Una de las preguntas que surge al respecto es cómo se desarrolla la IE. El desarrollo comienza desde la educación en casa con la interacción entre padres e hijos. Los padres ayudan a los niños a identificar y etiquetar sus emociones, respetar sus sentimientos y a comenzar a relacionarlos con las situaciones sociales.

Las oportunidades para aprender las habilidades emocionales no son siempre iguales. Los padres pueden sufrir limitaciones psicológicas tan graves que no sean capaces de iniciar un proceso de aprendizaje cognitivo-emocional. Estas limitaciones pueden repercutir en la educación emocional que les brindan a los hijos, ya que tendrán dificultad para orientar a éstos con respecto a sus emociones.

Parte de los aprendizajes más importantes en la vida, son los que se forman con las relaciones formales, como la que existe entre el niño y su profesor; éstos a menudo desempeñan un papel de modelo por ser el de mayor experiencia.

En el contexto educativo las habilidades emocionales pueden ser aprendidas tanto mediante las relaciones profesor- alumno, como por medio de los planes estandarizados (currículo).

Fernández- Berrocal (2008), mencionan los beneficios que se obtiene en diferentes aspectos al desarrollar la IE:

1. Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales

Uno de los objetivos más importantes de cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean. Una alta IE nos ayuda a ser capaces de ofrecer a los que nos rodean una información adecuada acerca de nuestros estados psicológicos. Para

poder manejar los estados emocionales de los demás hay que ser capaz, previamente, de manejar bien los propios estados emocionales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también son más capaces de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás. En este sentido, va a jugar un papel fundamental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales.

Algunos estudios realizados han encontrado datos empíricos que apoyan la relación entre la IE y unas adecuadas relaciones interpersonales Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005.

Los estudios realizados en esta línea parten de la base de que un alumno con alta IE es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación. Además las habilidades interpersonales son un componente de la vida social que ayuda a las personas a interactuar y a obtener beneficios mutuos; es decir las habilidades sociales tienden a ser recíprocas, de tal manera que la persona que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas con los demás es más probable que reciba una buena consideración y un buen trato por la otra parte, sin olvidar que el apoyo social ayuda a regular el impacto negativo de los estresores cotidianos.

Se han construido evidencias sobre la relación entre IE y relaciones sociales. Los estudiantes que puntúan alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaron variables de personalidad e inteligencia. (Extremera, 2004).

Asimismo, estudios realizados en Estados Unidos muestran que los alumnos universitarios con más IE informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas y menos

rumiación. Además cuando éstos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos Salovey, Stroud, Woolwry y Epel, 2002 e, incluso, se recuperan mejor de los estados de ánimo inducidos experimentalmente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

2. Inteligencia emocional y rendimiento académico

La importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, es una tarea aún pendiente. Si lo que se desea es formar un individuo integral es ineludible educar a los alumnos en el mundo afectivo y emocional.

La capacidad para atender nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos, va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades. La IE podría actuar como moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Petrides, Federickson y Furnham, 2004).

Es posible que la relación entre IE y rendimiento académico no sea simplemente lineal y directa y que puedan estar influyendo otras características o variables presentes en el alumnado; de hecho autores como Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos (2003, citados en Extremera, 2004), examinaron la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria, no como una relación directa entre IE y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. (Extremera 2004).

3. La inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas

Las habilidades que incluye la IE son clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Es lógico esperar que los adultos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales; algunos investigadores sugieren que las personas con una menor IE se implican en conductas autodestructivas tales como el consumo de tabaco.

Los adolescentes con mayor capacidad para manejar sus emociones son más capaces de afrontarlas en su vida cotidiana, facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias. En concreto, los adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitan utilizar otro tipo de reguladores externos (eje., tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen a esa edad.

Como se puede ver el desarrollo de la inteligencia emocional beneficia varios aspectos importantes tanto en la mejora de las relaciones sociales, en el bienestar psicológico ayudando a utilizar estrategias para la solución de problemas, en el rendimiento académico ayuda a adquirir habilidades adaptativas para afrontar dificultades educativas y finalmente en la aparición de conductas disruptivas evitándose así el consumo de sustancias adictivas y los conflictos con los demás.

Capítulo II. Rendimiento académico

Definición

El rendimiento académico es el resultado de la evaluación que se hace en el ámbito educativo, con la finalidad de cuantificar el grado de conocimiento que un alumno ha adquirido tras cursar un periodo escolar, llámese, trimestre, cuatrimestre, semestre o año escolar.

Para determinar el rendimiento académico de un (a) alumno (a) se contemplan sus capacidades intelectuales, actitudinales, aptitudinales y conductuales lo que significa que se contemplan diversos aspectos que conforman a un (a) alumno (a).

Autores como González Fernández (1975) y Forteza Méndez (citados en Page, 1990), Pizarro,(1985) Martínez-Otero(2002), Herán y Villarroel(1987) (citados en Alcaide, 2009), Jiménez (2000), (citado por Edel 2003) Pérez (2000), Vélez (2005), Latiesa (1992) (citados en Garbanzo 2007), Tejedor (1998) (citado en Gómez, Dviedo, Martínez 2011) conceptualizan al rendimiento académico desde una perspectiva cuantitativa; entendiéndolo esta como producto final es decir, una calificación.

González Fernández, en 1975 perfila más esta concepción confiriéndole una mayor amplitud: "el rendimiento escolar es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno como persona en evolución: un cociente sobresaliente no basta para asegurar el éxito. El rendimiento es un producto". (Page, 1990: 19).

En este mismo año Forteza Méndez, menciona que el rendimiento escolar "es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actitudes, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados" (Page, 1990:19).

Pizarro (1985) define el rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa; o que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, define el rendimiento desde la perspectiva propia del alumno, como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

Martínez-Otero (2002) define el rendimiento académico como el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares (p.32).

Herán y Villarroel (1987) definen el rendimiento académico en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos.

Jiménez (2000) postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (citado por Edel, 2003, p2), encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación; sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Pérez, (2000) y Vélez (2005) (citado en Garbanzo, 2007) mencionan que el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico.

Latiesa (1992) (citado en Garbanzo, 2007) hace una valoración más amplia del rendimiento académico, pues lo evalúa en relación con el éxito, el retraso y el abandono, y en un sentido más estricto por medio de las notas. La valoración del rendimiento académico no conduce a otra cosa que a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas, a las que se sometió en un ciclo académico determinado.

Tejedor (1998) (citado en Gómez, Oviedo, Martínez 2011) considera al rendimiento académico como un término multidimensional, determinado por los diversos objetivos y logros pretendidos por la acción educativa. Desde la perspectiva operativa lo define como la nota o calificación media obtenida durante el periodo universitario que cada alumno haya cursado (p.91).

Las definiciones de éstos autores giran en torno a la importancia del producto final de una serie de actividades educativas, los cuales no consideran importante el proceso que el (la) alumno (a) realiza para conseguir el producto final y mucho menos la utilización de lo aprendido.

Sin embargo, hay autores como Bloom (1972), Touron (1985) (citados en Page, 1990), Pita y Corengia (2005) (citado en Gómez, Oviedo, Martínez 2011), Kaczynska (1986), Nováez (1986) y Páez (1987) (citados en Alcalde 2009) que conceptualizan el rendimiento académico desde una perspectiva cualitativa cuando consideran aspectos actitudinales, aptitudinales y conductuales del alumno.

Bloom, (1972) dice que "lo realmente necesario es que el alumno llegue a sentirse capaz de llevar a la práctica sus conocimientos, que pueda aplicar la información adquirida a través de nuevas coyunturas y problemas" (Page, 1990:18). Se trata de ver en qué medida el alumno utiliza lo que ha aprendido para aplicarlo a nuevas situaciones.

Para Touron (1985) el rendimiento "es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente". (Page, 1990:19).

Pita y Corengia, (2005), (citado en Gómez, Oviedo, Martínez, 2011), Mencionan que el rendimiento académico no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y desde, la persona que aprende. Puede afirmarse, en términos educativos, que el rendimiento académico es un resultado del aprendizaje suscitado por la actividad educativa del profesor y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente. Se le expresa en una calificación cuantitativa y cualitativa, una nota que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje y del logro de unos objetivos preestablecidos.

Kaczynska (1986) (citado en Alcalde, 2009) afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Novárez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

Páez (1987) señala que el rendimiento académico es el grado en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones bajo las cuales se produjo ese logro. Estas definiciones aportan un panorama de los aspectos que se deben de considerar en la evaluación del rendimiento académico, como la aptitud, el saber aplicar los conocimientos, el trabajo conjunto entre profesor-alumno (a), esto con la finalidad de obtener resultados más allegados a la realidad del sujeto.

Es importante considerar las diversas perspectivas que se exponen ya que una calificación no puede reflejar el nivel de conocimiento o aprovechamiento que tiene un alumno, sino que se debe contemplar otros aspectos para determinar el rendimiento de éstos en el ámbito educativo, como aspectos afectivos, emocionales, actitudinales, el esfuerzo por parte de los (las) alumnos (as), por parte del profesor, y la participación de los padres.

Factores que Influyen en el rendimiento académico.

Se han identificado diversos factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, en primer lugar se describirá el modelo que propone Rodríguez (1982) el cual consta de tres áreas, psicosocial, ecléctica y psicológica. Posteriormente se describirá la propuesta de Castejón y Pérez (1998) (citados en Garbanzo 2007), quienes hacen una categorización de factores personales, sociales e institucionales.

Rodríguez (1982), explica los factores que influyen en el rendimiento académico de los (las) alumnos (as) mediante los modelos psicosocial, ecléctico de interacción y psicológico.

Modelo psicosocial. Está basado en la importancia del valor de los procesos interpersonales más cercanos e inmediatos al propio individuo, en las que está enmarcada la vida del sujeto, es decir, la importancia que el propio yo tiene, como catalizador de experiencias significativa.

Adopta dos posturas:

- La primera es la que ha intentado examinar los procesos desde el punto vista externo, observando cómo determinadas variables, bien de estructura (en el campo familiar o escolar), o de proceso (actitudes de los demás hacia el sujeto), actuaban sobre el individuo.
- La otra intenta ver esta misma influencia, pero desde el marco de referencia interno a través de la significación y repercusión que tienen aquellos aspectos en el individuo, pero tal y como él los percibe. Así, se enfoca en cómo el (la) alumno

(a) percibe todas las actitudes que tienen los factores externos, ya sea la familia, amigos o profesores en el rendimiento escolar.

Modelo ecléctico. Reconoce la influencia de las dimensiones estáticas y dinámicas de la personalidad (inteligencia, carácter, actitudes, motivaciones), reconoce el valor determinativo de ciertas variables sociales, tanto de estructura como de proceso, y reconoce, sobre todo, el valor del yo como elemento integrador y determinante de la conducta.

Modelo psicológico. Contempla dos factores. Los factores aptitudinales y de personalidad como predictores del rendimiento.

La determinación del rendimiento académico a partir de la medida de inteligencia ha sido utilizada en los trabajos de investigación. La utilización de una medida global o factorial tiene su punto de partida al iniciarse en Gran Bretaña los primeros trabajos factoriales de Spearman, Burt y Thomson. Su interés y esfuerzo estaba centrado en encontrar lo hoy denominado factor g de la inteligencia general. Los factores de personalidad como predictores del rendimiento entre ellos la motivación.

Se considera que éstos modelos hacen una gran aportación para poder explicar los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, ya que es importante considerar la vida del sujeto y su contexto, porque tal vez un (a) alumno (a) puede estar pasando por ciertos acontecimientos que puedan estar perturbando sus pensamientos o distrayendo su atención y esto se puede considerar como distractor u obstáculo para tener un buen rendimiento académico.

Así mismo, este autor contempla aspectos como la familia, escuela y las actitudes que los demás tienen respecto al sujeto, pero también retoma las actitudes que el propio alumno (a)

tenga respecto al aprendizaje, siendo esto fundamental para determinar el rendimiento académico de los alumnos.

Otros autores como Castejón y Pérez, 1998 (citados en Garbanzo, 2007), reconocen que existen diferentes factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos universitarios y se pueden clasificar en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales; y así mismo estas tres categorías tendrán su propia clasificación.

Determinantes personales. Dentro de la categoría de los determinantes personales podemos identificar, competencia cognitiva, motivación, condiciones cognitivas, auto-concepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes, formación académica previa a la universidad y nota de acceso a la universidad.

A continuación se describirá a qué se refiere cada uno de éstos factores.

- Competencia cognitiva: son aquellas creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar lo necesario para obtener el nivel de logro deseado, o autoeficacia, entendida como capacidad o habilidad intrínseca del individuo para el logro de las metas, que es una característica trascendental en el desempeño académico. Esta característica se cimienta en la repetición de experiencias de éxito que el individuo haya alcanzado, observando el logro en los demás, las críticas verbales positivas, y los estados emocionales y somáticos.

Es un hecho que cada individuo tiene su propia interpretación de sus estados emocionales y somáticos; interpretación que repercute en la construcción de la competencia cognitiva, en la medida que los estados emocionales y somáticos sean positivos o negativos, incidirán en la construcción de la competencia cognitiva.

- Motivación: este factor se subdivide en distintas facetas, motivación intrínseca, extrínseca, atribuciones causales y percepciones de control.
 - La motivación intrínseca: Es la que surge por el interés que el (la) alumno (a) tiene en determinada materia o tema.
 - Motivación extrínseca proviene de estímulos externos, como las calificaciones obtenidas, el temor a reprobado o los premios que los padres otorgan al estudiante que aprueba sus materias (Montico, 2004).
- Las atribuciones causales: hace referencia a la manera en que las personas tratan de explicar por qué suceden determinadas cosas a uno mismo y a los demás, es decir, los mecanismos que utilizamos para atribuir una causa a lo que nos sucede. Aunque estas causas son indudablemente muy diversas, en términos generales pueden analizarse en torno a una serie de dimensiones.

Entre ellas destaca la atribución de lo que nos sucede a causas internas o externas a la persona (Coll 1990), esto se refiere a la percepción que tiene el individuo sobre el desarrollo de la inteligencia y, en consecuencia, de los resultados académicos, en el sentido de si se atribuye que la inteligencia se desarrolla con el esfuerzo o es casual; es decir, si los resultados académicos son consecuencia del nivel de esfuerzo del estudiante, de su capacidad, del apoyo recibido o un asunto de suerte. Se ha demostrado que asumir que los resultados académicos se deben a la propia capacidad y esfuerzo, ello influye en el logro de buenos resultados académicos.

- Las percepciones de control: contribuyen en la percepción del estudiante sobre el grado de control que se ejerce sobre su desempeño académico y pueden ser cognitivas, sociales y físicas. Desde el punto de vista cognitivo, establecen tres fuentes de control:

- Interno: cuando el resultado depende del propio estudiante, y tiene fuerte relación con la motivación del estudiante hacia las tareas académicas.
 - Control con los otros: cuando el resultado depende de otras personas, que ejercen control sobre los resultados que se esperan del alumno, no se lucha únicamente por lo que el alumno desea alcanzar, sino por lo que otros desean que el alumno logre, se da una relación asimétrica en lo que a logro se refiere entre el estudiante y terceras personas.
 - Desconocido: cuando no se tiene idea de quién depende el resultado.
-
- Las condiciones cognitivas: Son estrategias de aprendizaje que el estudiante lleva a cabo y están relacionadas con la selección, organización, y elaboración de los diferentes aprendizajes; se definen como condiciones cognitivas del aprendizaje significativo. La orientación motivacional da pie a la adopción de metas, que determinan en gran medida las estrategias de aprendizaje que el estudiante emplea y repercuten en su rendimiento académico. La percepción que el estudiante construya sobre factores como la evaluación, el tipo de materia, la complejidad de la materia y el estilo de enseñanza, influyen en las estrategias de aprendizaje. El uso de mapas conceptuales, hábitos de estudio, horas asignadas al estudio, y las prácticas académicas son algunas estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes

 - El auto-concepto académico: este factor está fuertemente vinculado con la motivación del estudiante y sus resultados académicos. Se define como el conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma, es así como la mayoría de variables personales que orientan la motivación parten de las creencias y percepciones que el individuo tiene sobre aspectos cognitivos. La capacidad percibida por parte del estudiante, el rendimiento académico previo y creer que la inteligencia se desarrolla a partir del esfuerzo académico, contribuyen a mejorar un auto-concepto académico positivo.

- Autoeficacia percibida: esta condición se presenta cuando hay ausencia de un estado de motivación intrínseca que permita al estudiante cumplir con un desempeño académico aceptable. Se asocia con estados de agotamiento, desinterés y falta de proyección con sus estudios. La motivación y el compromiso de los estudiantes con el logro académico son fundamentales en sus resultados (Pérez, Ramón, Sánchez, 2000) (citado en Garbanzo,2007).
- Bienestar psicológico: diversos estudios, señalan una relación importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico. Estudiantes con mejor rendimiento académico muestran menos agotamiento y más autoeficacia, satisfacción y felicidad asociadas con el estudio y es común en aquellos estudiantes que no proyectan abandonar los estudios.
- La satisfacción hace referencia al bienestar del estudiante en relación con sus estudios, e implica una actitud positiva hacia la universidad y la carrera.
- El abandono se refiere a las posibilidades que el estudiante considera de retirarse de la universidad, de la carrera o del ciclo lectivo.
- La asistencia a clases: se refiere a la presencia del alumno en las lecciones.
- La inteligencia: es una de las variables más estudiadas dentro de los determinantes de índole personal. Incluye pruebas de comprensión verbal y razonamiento matemático (pruebas psicométricas). La inteligencia es un buen predictor de los resultados académicos, que sobresale en el rendimiento académico, lo cual produce una relación significativa entre inteligencia y rendimiento académico; sin embargo, los coeficientes de correlación son moderados, lo que podría asociarse con la influencia recibida de variables como las sociales e institucionales.

En lo que a inteligencia se refiere, Castejón y, Pérez (1998) señalan que es importante identificar el tipo de inteligencia que se desee valorar como la emocional o la social por ejemplo, y seleccionar adecuadamente sus metodologías evaluativas.

- Aptitudes: al igual que la inteligencia, las aptitudes son variables comúnmente estudiadas dentro de los determinantes de índole personal; se asocian a habilidades para realizar determinadas tareas por parte del estudiante, mediante diferentes pruebas.
- Formación académica previa a la universidad: el rendimiento académico previo a la universidad es un claro indicador del éxito académico en los estudiantes universitarios. Se han estudiado en esta variable indicadores como las calificaciones obtenidas en la educación secundaria e incluyendo pruebas de bachillerato. El rendimiento académico previo a la universidad constituye uno de los indicadores con mayor capacidad predictiva en el rendimiento académico en estudiantes universitarios y tiene mucho que ver la calidad educativa de la institución de la que proviene el estudiante.
- Nota de acceso a la universidad: estudios realizados en la enseñanza superior asociados al rendimiento académico enfatizan el valor de la nota obtenida en las pruebas de admisión a la universidad como un predictor de los más importantes en el rendimiento académico, junto con los rendimientos académicos previos a la universidad.

Es necesario hacer una reflexión sobre los determinantes personales que nos proponen Castejón y Pérez, ya que se centran primordialmente en la motivación intrínseca o extrínseca del alumno (a), siendo esta el motor primordial para el logro de los objetivos que tenga cada uno de ellos; es importante que en esta categoría se consideren aspectos como las críticas verbales que se les hacen a los alumnos, se consideran relevantes porque pueden tener un impacto positivo o negativo en ellos, esto puede ser de utilidad para motivarlos a seguir adelante para lograr los objetivos o metas que tengan establecidas, pero también estas críticas pueden repercutir de manera negativa desalentándolos y poniendo poco interés en las actividades que realice el sujeto.

Es importante señalar los estados emocionales y somáticos de los (las) alumnos (as) porque pueden ser éstos fundamentales en su rendimiento, ya que el estado emocional de los alumnos (as) puede influir de manera positiva o negativa; se considera negativa cuando el (la) alumno (a) se encuentra desanimado, agotado, con ciertos complejos ante la propia vida; y de manera positiva cuando el alumno (a) está satisfecho con lo que está haciendo y con los logros que está teniendo, relacionándolos con la felicidad que le causa el estudio.

Así mismo hay que destacar el tipo de universidad en la que está el (la) alumno (a), los servicios que ésta le ofrece, la relación que tenga el (la) alumno (a) con sus compañeros dentro y fuera de la institución, el ambiente académico en el aula, y la formación de los profesores; se considera que éstos factores tienen influencia en el rendimiento de los alumnos, ya que son aspectos relacionados directamente con el ambiente universitario, entendiéndolo como la manera en que vive el día a día el alumno dentro de la universidad.

Como parte de éstos factores personales es necesario resaltar la parte cognitiva del sujeto, es decir de la forma cómo aprende, considerando los aspectos que mencionan Castejón y Pérez (1998) respecto a la complejidad de las materias que tiene que cursar el alumno, la importancia que éste les dé, y sobre todo el interés que manifieste el alumno, pero teniendo en cuenta siempre las estrategias de aprendizaje que tenga para su formación académica; de igual manera es importante rescatar el factor inteligencia porque éste es uno de los aspectos más estudiados y relacionados con el rendimiento académico de los alumnos, ya que antes se creía que este era el factor único e importante que determinaba el rendimiento académico de los (las) alumnos (as).

Determinantes sociales. Los determinantes sociales, son aquellos factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre variables personales e institucionales. Dentro de esta clasificación podemos identificar: diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del

estudiante, nivel educativo de la madre, capital cultural, contexto socioeconómico y variables demográficas.

- Diferencias sociales: Está ampliamente demostrado que las desigualdades sociales y culturales condicionan los resultados educativos.
- El entorno familiar ocupa un lugar importante: se entiende por entorno familiar a un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica. La influencia del padre y la madre, o del adulto responsable del estudiante, influye significativamente en la vida académica. Un ambiente familiar propicio, marcado por el compromiso, incide en un adecuado desempeño académico, así como una convivencia familiar democrática entre padres e hijos.
- Los comportamientos de los padres median en los resultados académicos de los estudiantes. Un ambiente familiar que estimule el placer por las tareas académicas, la curiosidad por el saber, la persistencia hacia el logro académico se relaciona con resultados académicos buenos. (Pelegrina, Linares, Casanova, 2001) (citados en Garbanzo, 2007).
- Capital cultural: hace referencia al conjunto de relaciones entre el ambiente familiar y sus recursos didácticos, como acceso al Internet, a literatura, relaciones familiares marcadas por discusiones que propician el saber, por la búsqueda constante de experiencias que enriquezcan un ambiente educativo; todo este capital cultural contribuye a resultados académicos positivos.
- Contexto socioeconómico: diversos estudios atribuyen a causales económicas el éxito o fracaso académico; sin embargo, en este punto hay que tener cuidado, ya que si bien es cierto el contexto socioeconómico afecta el nivel de calidad educativa, pero de ningún modo lo determinan si atienden a otras causales.

- Variables demográficas: condiciones como la zona geográfica de procedencia, zona geográfica en la que vive el estudiante en época lectiva, entre otros, son factores que eventualmente se relacionan con el rendimiento académico en forma positiva o negativa.

Al analizar los determinantes sociales que influyen en el rendimiento académico de los (las) alumnos (as), se puede decir que el impacto que tiene la influencia de los padres sobre el rendimiento de los alumnos es fundamental, ya sea para motivarlos a continuar con sus estudios, para el cumplimiento de sus tareas, o para despertar en los alumnos la curiosidad por el saber y sobre todo fomentar el compromiso que implica estudiar.

Y sobre todo son de gran importancia los recursos con los que cuenta el alumno para lograr sus objetivos académicos, es decir, las fuentes de información con las que cuenta, los recursos académicos y la facilidad de acceso a ellos. No obstante, esta influencia puede ser negativa, ya que si los padres no muestran interés en la educación de sus hijos y no los motivan este proceso se verá afectado.

Determinantes institucionales. Los determinantes institucionales se refieren a los componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde interactúan con los componentes personales e influyen en el rendimiento académico alcanzado; dentro de éstos se encuentran: la elección de los estudios según el interés del estudiante, complejidad en los estudios, condiciones institucionales, servicios institucionales de apoyo, ambiente estudiantil, relación estudiante- profesor y pruebas específicas de ingreso a la carrera.

- Elección de los estudios según interés del estudiante: se refiere a la forma o vía por la cual el estudiante ingresó a la carrera, si fue su primera opción, si fue por traslado de carrera o por no haber encontrado cupo en otra carrera, por ejemplo. Esta subcategoría se encuentra traslapada con los determinantes personales, pues tanto tiene que ver un asunto de orientación vocacional como con la capacidad de la universidad en la

asignación de cupos, que al final lo viene a determinar la calificación alcanzada en las pruebas de acceso y específicas de cada carrera universitaria.

- Complejidad de los estudios: se refiere a la dificultad de algunas materias de las distintas carreras o áreas académicas, que usualmente las universidades clasifican basándose en estadísticas de aquellas materias con mayores índices de reprobación.
- Condiciones institucionales: Los estudiantes también pueden ver afectado su rendimiento académico con aspectos relacionados con la universidad misma. En un estudio realizado por Salonava, Martínez, Bresó, Llorens, Gumbau, Gumbau, Grau (2005) (citado en Garbanzo, (2007) con estudiantes universitarios en la Universidad de Jaume I en España, indican que elementos como: condiciones de las aulas, servicios, plan de estudios y formación del profesorado, se presentan como obstaculizadores del rendimiento académico; que a su vez también pueden ser facilitadores.
- Servicios institucionales de apoyo: se refiere a todos aquellos servicios que la institución ofrece al estudiante, principalmente según su condición económica, como lo son: sistemas de becas, servicio de préstamo de libros, asistencia médica, apoyo psicológico, entre otros.
- Ambiente estudiantil: un ambiente marcado por una excesiva competitividad con los compañeros puede ser un factor tanto obstaculizador como facilitador del rendimiento académico. Se destacó la solidaridad, el compañerismo, y el apoyo social como importantes elementos que inciden positivamente.
- Relaciones estudiante-profesor: las expectativas que el estudiante tiene sobre las relaciones con sus profesores y con sus compañeros de clase son factores importantes

que intervienen en los resultados académicos. Al respecto se hace referencia a que el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva, como didáctica y que ello tiene repercusiones en el rendimiento académico.

- Pruebas específicas: se refiere a aquellas carreras universitarias que establecen además de las pruebas de admisión a la universidad, pruebas específicas de aptitud con la carrera que el estudiante desea cursar. Estas pruebas principalmente se asocian con los cupos disponibles, como un criterio más de selección.

Es necesario hacer un análisis sobre los determinantes institucionales que se nos proponen, ya que guardan una estrecha relación con los determinantes personales, porque si bien es cierto que contemplan la elección de los estudios como uno de los determinantes más importantes porque se cree que éstos pueden generar un mayor nivel de compromiso, o de interés por parte de los alumnos, si la elección de la carrera fue su primera opción o no.

Son importantes en este proceso las condiciones de las aulas, en cuanto a recursos para llevar a cabo las clases, como es la luminaria, las condiciones de los pupitres, ventilación, recursos electrónicos porque si las condiciones de las aulas son favorables el ambiente de trabajo será más cómodo.

Pero también contemplan aspectos como servicios institucionales que ya fueron abordados desde la perspectiva de determinantes personales, a diferencia que ahora son considerados desde el enfoque económico como son las becas que ofrece la institución, los préstamos de libros a domicilio, la prestación de servicios médicos y psicológicos del alumno como soporte para éstos.

De igual manera contempla el ambiente estudiantil, la relación entre profesor- alumno, pero en esta ocasión contemplando la relación que se pudiera dar de manera afectiva y didáctica entre éstos.

Una vez hecha la revisión del concepto de rendimiento académico y de los factores que intervienen se considera que autores como Martínez-Otero (2002) quien expone que el rendimiento se expresa mediante la calificación; Nováes (1986) citados en Alcaide (2009) retoma aspectos como la actitud del alumno factores afectivos y emocionales, además del trabajo del alumno (a); Pérez (2000) y Vélez (2005) citados en Garbanzo (2007) concluyen que son las calificaciones obtenidas como producto final las que demuestran las materias aprobadas o reprobadas, es decir, si reprueba una materia es reflejo de un bajo rendimiento. Esto nos permite reconocer que el rendimiento académico implica retomar tanto la calificación final de un periodo, así como la aprobación de cada una de las materias pero también aspectos personales como las actitudes y las emociones del alumno.

Capítulo III. Investigaciones.

En el presente capítulo se describirán las investigaciones encontradas sobre el estudio de las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico en los niveles de educación básica (secundaria) y educación superior, con la finalidad de conocer la relación que han encontrado diversos autores entre las dos variables y poder contrastar los resultados encontrados en esta investigación.

A continuación se describen dos investigaciones realizadas en México a nivel universitario por Alvarado (2006) en el Estado de Colima, por Sánchez (2006) en el estado de Nuevo León y una por Pérez y Castejón (2006), en España.

Alvarado (2006) realizó una tesis en el estado de Colima llamada *“Asociación entre el coeficiente emocional y el promedio semestral de los estudiantes del área de la salud en la Universidad de Colima”*, el objetivo fue determinar la asociación entre coeficiente emocional y promedio semestral en los alumnos de la muestra seleccionada en las facultades de Medicina, Enfermería y Psicología de la Universidad de Colima.

La muestra estuvo compuesta por 231 alumnos de primer semestre de las licenciaturas de medicina, psicología y enfermería, de los cuales 92 de ellos eran de medicina, 89 de psicología y 50 de enfermería, 172 mujeres y 59 hombres.

Se planteó como variable independiente al Cociente Emocional (CE) y como variable dependiente al Promedio Semestral (PS), por lo tanto se presentan y se analizan estadísticamente sus valores en la muestra seleccionada.

El instrumento utilizado para la exploración de la inteligencia emocional fue el cuestionario validado, Perfil de Inteligencia Emocional (Piemo), el cual presenta un formato de inventario y cuyo contenido incluye ocho factores que en conjunto forman PIEMO 2000. Los factores son: inhibición de impulsos, empatía, optimismo, habilidad social, expresión emocional, reconocimiento de logros, autoestima y nobleza.

El promedio semestral se obtuvo de los archivos de la Coordinación Académica de las Facultades estudiadas.

Ambas variables fueron consideradas dicotómicas, de tal manera que son reportadas con valores “altos” o “bajos”. Así mismo, para ubicar la demarcación entre ambos valores, se determinaron los intervalos de confianza para cada una de ellas, los cuales fueron: CE 110 a 112, y PS 87 a 89. Las cifras inferiores de cada una marcaron el límite para juzgar a las diferentes calificaciones como altas o bajas,

PS Bajo ≤ 86 y Alto ≥ 87

CE bajo ≤ 109 alto ≥ 110

Los resultados obtenidos fueron que el CE tiene predominio de nivel alto en los estudiantes de las facultades de medicina y psicología, mientras que para enfermería fue mayor el número de estudiantes con nivel bajo. En lo que se refiere a PS el nivel alto prevaleció en medicina y psicología, mientras que para enfermería los resultados fueron equivalentes para cada uno de los valores tanto en el nivel bajo como alto.

Se realizó un análisis estadístico de los valores obtenidos para CE y PS, dando como resultados estadísticos significativos ($p=0.001$), denotando asociación entre ellas.

Se determinó el grado de influencia que pudieran tener factores como sexo o la facultad de procedencia en los alumnos de la muestra analizada y se utilizaron los datos resultantes de la prueba para CE y PS y se sometieron a la determinante de Odds Ratio (OR).

Tabla 1. Valores de Odds Ratio y sus respectivos intervalos de confianza (IC) para la asociación de Coeficiente Emocional (CE) y Promedio Semestral (PS), al separar a la muestra por sexo.

CE vs. P	Odds Ratio	IC (95%)	
Hombres	4.48	0.788	7.845
Mujeres	2.56	1.342	4.885

De acuerdo a los resultados anteriores se encontró que es más probable la asociación entre CE y PS cuando las muestras son de sexo femenino.

También se sacó el valor de Odds Ratio y sus respectivos intervalos de confianza (IC) para la asociación de CE y PS, en las tres facultades estudiadas.

Tabla 2. Valores de Odds Ratio y sus respectivos intervalos de confianza (IC) para la asociación de Coeficiente Emocional (CE) y Promedio Semestral (PS), en las tres facultades estudiadas.

CE vs. PS	Odds Ratio	IC (95%)	
Medicina	2.450	0.964	6.240
Psicología	1.367	0.490	3.838
Enfermería	2.953	0.801	10.726

Ninguno de los valores de la tabla anterior mostró ser estadísticamente significativo, al buscar asociación entre CE y PS en cada una de las tres facultades en forma independiente.

También se encontró que las diferencias entre los porcentajes altos y bajos de hombres y mujeres tanto en Coeficiente Emocional como en Promedio Semestral son pocas diferencias las cuales desde el punto de vista estadístico son no significativas. Se concluye que en esta investigación existe asociación entre las variables Coeficiente Emocional y Promedio Semestral, se demuestra asociación estadísticamente significativa al contrastar la totalidad de los valores respectivos obtenidos de las facultades de medicina, psicología y enfermería, cuando se analizaron por separado en hombres y mujeres. Los resultados de la asociación entre ambas variables, fue más fuerte en el sexo femenino.

Sánchez (2006) realizó el estudio titulado “La inteligencia emocional, inteligencia cognitiva, rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Psicología” en la Universidad Autónoma Nuevo León.

El objetivo general de esta investigación fue detectar la relación entre inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en estudiantes de psicología. La muestra fue de 137 estudiantes de 4° semestre de la licenciatura en Psicología, de los cuales 111 fueron mujeres y 26 hombres, sus edades oscilaban entre los 18 y 25 años.

El diseño fue no experimental y correlacional, porque no se iban a manipular las variables independientes. El instrumento para medir inteligencia emocional IE fue la Escala *TMMS-24-Trait Meta Mood Scale 24-* traducido por Fernández-Berrocal en el 2004, las variables que evalúa son atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones.

Atención a los sentimientos es el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos, Claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones y Reparación de las emociones se refiere a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

Para la evaluación de la inteligencia cognitiva se utilizó el Test de Matrices Progresivas General de Raven, ambos en versión electrónica.

En cuanto a rendimiento académico se tomaron en cuenta las calificaciones de las materias obtenidas en tercer semestre y el promedio general. En esta variable solo participaron 135 sujetos ya que se perdieron 2 casos, porque sus promedios estaban incompletos por ser alumnos irregulares.

Primero se analizó la relación entre Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en cada una de las materias.

Tabla 3. Correlación con cada una de las materias y la inteligencia emocional

	Atención	Claridad	Reparación
Atención	1	.073	.051
Claridad	.073 .199	1	.443** .000
Reparación	.051 .278	.443** .000	1 .
Psicoanálisis	-.101 .123	.179* .019	.072 .205
Psicogenético	-.193* .013	.051 .280	.013 .442
Conductual	.037 .334	.010 .454	.052 .273
Socialización	-.103 .067	-.097 .130	.061 .242
Psicobiología	-.146 .046	-.032 .357	.038 .329
Métodos	-.16* .030	-.080 .172	-.080 .187
Psicometría	.021 .402	-.001 .496	-.025 .385
Salud	.008 .462	.038 .331	.021 .406
Práctica	-.103 .117	-.110 .102	-.156* .035
Computación	-.023 .395	-.050 .283	.084 .165

*=.05; **= .01

Las materias que se tomaron en cuenta fueron las siguientes: psicoanálisis, psicogenético, conductual, socialización, psicobiología, métodos, psicometría, salud, prácticas y computación. De las cuales solo 4 de las 10 materias tienen una relación significativa con la inteligencia emocional. El factor atención se correlacionó con dirección negativa con la materia de Psicogenética ($r_s = -.193$, $p = .013$) y la materia de Métodos en Psicología ($r_s = -.16$, $p = .030$). El factor de Claridad evidenció una relación positiva con la materia de Psicoanálisis ($r_s = .179$, $p = .019$). El factor Reparación correlacionó con una dirección negativa con la materia Practicas ($r_s = -.156$, $p = .035$).

Como se puede ver solo 2 materias tienen correlación con el factor de Atención de la IE: Psicogenética y Métodos en Psicología. Las correlaciones fueron con dirección negativa y fuerza baja ($r_s = -.19$ y $r_s = -.16$). Esto sugiere que a mayor expresión y sentir de los estados de ánimo menor Rendimiento Académico se obtiene en dichas materias.

El factor de Claridad tiene relación con dirección positiva y fuerza baja con la materia de Psicoanálisis ($r_s = .179$). Esto implica que a mayor comprensión de los estados emocionales mayor calificación obtienen los alumnos.

Por último, el factor de Reparación correlacionó de manera negativa y fuerza baja con el curso Prácticas ($r_s = -.15$), esto es, a mayor manejo de los estados emocionales menor Rendimiento Académico de Prácticas.

Los resultados del segundo objetivo analizado fue detectar la relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico General.

Tabla 4. Correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico general.

	Atención	Claridad	Reparación	Rendimiento Académico
Atención	1 .			
Claridad	.096 .134	1 .	.	
Reparación	.077 .189	.435** .000	1 .	
Rendimiento Académico	-.165* .028	.005 .487	.032 .358	1

*=.05; **= .01

Se encontró que el factor de atención emocional tuvo una correlación negativa con el rendimiento académico ($r_s = -0.165$, $p = .028$). Mientras que en los factores de claridad y reparación las correlaciones no fueron significativas.

Esto indica que solo el factor de atención se relacionó con el rendimiento académico general del semestre de manera significativa. Sin embargo, la relación es negativa, esto implica que a mayor atención emocional menor rendimiento académico (-0.165).

Y finalmente se analizó la relación entre inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico por materias y promedio global, los resultados mostraron que la relación que se obtuvo es muy baja por lo que la regresión múltiple no fue significativa. Los predictores de inteligencia emocional: atención, claridad, reparación y la inteligencia cognitiva, no predijeron el rendimiento académico, la regresión final fue de $R = .177$ con una significancia de .387.

Los datos obtenidos al analizar estas variables de los factores de la inteligencia emocional la inteligencia cognitiva y su relación con el rendimiento académico general indican que ninguna de ellas es un buen predictor del rendimiento académico.

La conclusión a la que se llegó es que no se encontraron indicios de niveles altos de la IE para los factores de claridad y reparación. Estos factores se refieren a la comprensión y regulación de las emociones personales y del otro que son tradicionalmente propuestos como relevantes en la formación del estudiante y en la práctica de la profesión de la Psicología.

Pérez y Castejón (2006), realizaron la investigación titulada “*Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*”

El objetivo de esta investigación fue analizar las relaciones existentes entre diferentes pruebas de inteligencia emocional con una medida tradicional de la inteligencia, y de ambas variables con el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios de distintas carreras.

La muestra total está compuesta por 250 estudiantes de la Escuela Politécnica Superior de Alcoy, en Alicante, dependiente de la Universidad Politécnica de Valencia España (n=102; Hombres= 48 y Mujeres= 54) y de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (n=148; H=52 y M=96), el rango de edad oscila entre 18 y 41 años.

En esta investigación se utilizó el Trait Meta Mood Scale-24, adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998) de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. Dicha escala está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert en la que se evalúan tres dimensiones de la escala original: atención a los sentimientos, claridad en los sentimientos, regulación o reparación emocional.

La otra escala utilizada ha sido traducida al castellano por Eliseo Chico en 1999, que parte de la escala SSRI - *Self Report Inventory de Schutte*- (Inventario de Auto-informe de Schutte). Dicha escala está compuesta por 33 ítems valorados sobre una escala Likert de los cuales 13 ítems están referidos a la valoración y expresión de las emociones, 10 ítems a la regulación de las emociones y los otros 10 valoran la utilización de las emociones.

Además se utilizó la Escala 3 del Test de Factor “g” de Cattell y Cattell adaptado al castellano por ediciones TEA en 1995, su aplicación es colectiva, compuesta por 4 subtest constituidos por series incompletas y progresivas, a partir de la cual se obtuvieron los Cocientes Intelectuales de todos los participantes de la muestra.

Para determinar el rendimiento académico se emplearon tres indicadores globales: 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.

Para analizar los datos se utilizó el coeficiente de correlación lineal $-r-$ de Pearson, estimando en algunos casos las correlaciones totales y en otros las correlaciones parciales.

Primero se analizó el coeficiente de correlación entre las variables relativas a la inteligencia emocional.

Tabla 5. Coeficientes de correlación lineal de Pearson entre las variables relativas a la inteligencia emocional.

	Atención emocional	Claridad de sentimientos	Reparación emocional	Expresión emocional	Regulación emocional	Uso de estrategias	Total Schutte
Atención emocional	1						
Claridad de sentimientos	.19**	1					
Reparación emocional	.04	.45**	1				
Expresión emocional	.27**	.43**	.21**	1			
Regulación emocional	.05	.57**	.49**	.50**	1		
Uso de estrategias	.28**	.40**	.38**	.43**	.44**	1	

estrategias							
Total	.25**	.58**	.42**	.87**	.80**	.70**	1
Schutte							

N= 250 ** .01.

El análisis de las correlaciones dentro de las variables de las subescalas de cada prueba, muestra que se producen relaciones positivas moderadamente altas y estadísticamente significativas entre las subescalas de atención emocional y claridad de sentimientos ($r=.19$) del TMMS-24, así como entre claridad de sentimientos y reparación emocional ($r=.45$); mientras que no aparece correlación significativa entre atención emocional y reparación emocional ($r=.04$).

Por otra parte, se producen correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las subescalas de la prueba de Schutte. La expresión emocional tiene correlación alta con la regulación emocional ($r=.50$) y con el uso de estrategias emocionales ($r=.43$), de la misma forma que la regulación emocional lo hace con el uso de estrategias ($r=.44$). Como era de esperar, todas las subescalas de la prueba del Schutte tienen una correlación bastante alta con la puntuación total.

Los coeficientes de correlación entre la puntuación total de la prueba de Schutte y las tres subescalas del TMMS-24 son positivos y estadísticamente significativos. Y lo mismo ocurre, con las correlaciones entre las subescalas del TMMS-24 y el SSRI de Schutte, con excepción de la correlación entre atención emocional y regulación emocional todas las relaciones son estadísticamente significativas.

Posteriormente se evalúan el coeficiente de correlación lineal de Pearson de las variables relativas a la inteligencia emocional con el coeficiente intelectual y las variables de rendimiento.

Tabla 6. Coeficiente de correlación lineal de Pearson de las variables relativas a la inteligencia emocional con el coeficiente intelectual y las variables de rendimiento

	Cociente intelectual	Número de asignaturas	Asignaturas aprobadas	Media asignaturas
Atención emocional	-.03 (238)	.02 (161)	-.07 (159)	-.20* (158)
Claridad de sentimientos	.10 (238)	-.05 (160)	.11 (159)	.16* (158)
Reparación emocional	-.03 (238)	.14 (160)	.21** (159)	.17* (158)
Expresión emocional	.03 (246)	.05 (162)	.11 (161)	.08 (160)
Regulación emocional	.07 (246)	.04 (162)	.15* (161)	.23** (160)
Uso de las emociones	.08 (246)	.03 (162)	.16* (161)	.01 (150)
Total de Schutte	.07 (246)	.05 (162)	.16* (161)	.15* (160)
Cociente intelectual	1	-.15 (158)	-.02 (157)	.08 (156)
Número asignaturas		1	.54** (161)	-.06 (160)
Asignaturas aprobadas			1	.05 (159)
Media asignaturas				1

N= 250 (entre paréntesis se encuentra el número de sujetos que se utilizó para el cálculo de la correlación bivariada entre las variables correspondientes). *.05; **=.01.

En éstos datos se muestra que ninguno de los valores de coeficiente de correlación entre el CI y los diferentes aspectos de inteligencia emocional del TMSS-24 y la puntuación total de la prueba de Schutte, no son estadísticamente significativas ya que se encuentra cernas del cero. Sin embargo, los dos principales indicadores del rendimiento, el número de asignaturas aprobadas y la calificación media obtenida en estas asignaturas, manifiestan relaciones moderadas pero significativas con varios de los aspectos evaluados de la inteligencia emocional. En el caso del número de asignaturas aprobadas muestra relaciones moderadas, aunque significativas, con el aspecto de la reparación/ regulación emocional, evaluado por el TMMS-24, ($r=.21$), así como con los factores de la prueba de Schutte, regulación emocional, ($r=.15$), uso de las emociones ($r=.16$) y la puntuación total en dicha prueba ($r=.16$), indicativa del Cociente Emocional.

La calificación media obtenida también mantiene correlaciones significativas con la mayoría de los aspectos de la inteligencia emocional. Se produce una correlación significativa y de signo negativo entre atención emocional y la calificación media obtenida en las asignaturas aprobadas ($r=-.20$); lo negativo de esta relación podría deberse a que una excesiva atención a las emociones puede dificultar el rendimiento. Por el contrario la claridad y comprensión de los sentimientos está relacionada positivamente con el rendimiento ($r=.16$), del mismo modo que reparación o regulación emocional ($r=.17$).

El factor de regulación emocional de la prueba de Schutte vuelve a estar relacionada con la calificación media ($r=.23$), igual que la puntuación total alcanzada aunque muestra un valor bajo pero significativo ($r=.15$). Los otros dos factores del inventario de Schutte (valoración y expresión de las emociones y utilización de las emociones) no evidencian relaciones significativas con calificación media.

Por último se analiza los cocientes de correlación parcial entre las variables relativas a inteligencia emocional y las variables de rendimiento académico con el CI como variable de control.

Tabla 7. Cocientes de correlación parcial entre las variables relativas a inteligencia emocional y las variables de rendimiento académico con el CI como variable de control.

	Número de asignaturas	Asignaturas aprobadas	Media asignaturas
Atención emocional	.04 (152)	-.07 (152)	-.20* (152)
Claridad de sentimientos	.03 (152)	.12 (152)	.13 (152)
Reparación emocional	.14 (152)	.22** (152)	.17* (152)
Expresión emocional	.04 (149)	.11 (149)	.12 (149)
Regulación emocional	.01 (149)	.15* (149)	.28** (149)
Uso de las emociones	.02 (149)	.11 (149)	.02 (149)
Total de Schutte	.03 (149)	.15* (149)	.19* (149)
Número asignaturas	1	.55** (149)	-.02 (149)
Asignaturas aprobadas		1	.06 (149)
Media asignaturas			1

N= 250 (entre paréntesis se encuentra el número de sujetos que se utilizó para el cálculo de la correlación bivariada entre las variables correspondientes). *.05; **.01.

Como se puede ver en la tabla, la mayor parte de la correlación entre los aspectos de la inteligencia emocional y el rendimiento siguen siendo significativas, una vez controlado el efecto de la inteligencia. Únicamente claridad de sentimientos ($r=.13$) y el uso de las emociones ($r=.11$) dejan de mantener una relación estadísticamente significativa con el rendimiento, mientras que todas las demás siguen siendo significativas.

Las conclusiones generales a las que se llega son: por lo general se producen relaciones positivas y significativas entre las distintas variables referidas a la inteligencia emocional. En ningún caso aparecen relaciones entre el cociente intelectual CI y las diferentes variables relativas a la inteligencia emocional. Se producen relaciones significativas entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

El valor moderado aunque estadísticamente significativo de la correlación entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y los principales indicadores del rendimiento académico, ponen de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico, esta relación se mantiene incluso cuando se controla el efecto del cociente intelectual. Éstos resultados apuntan a la existencia de relaciones moderadas aunque significativas de los factores emocionales con el rendimiento académico en el nivel universitario.

A continuación se describirá una investigación hecha a nivel secundaria realizada por Petrides, Frederickson y Furnham (2004), la cual lleva por nombre “El papel de la inteligencia emocional rasgo en el rendimiento académico y la conducta desviada en la escuela”

El objetivo de esta investigación fue estudiar la relación de IE y rendimiento escolar con los datos de los exámenes nacionales en las materias académicas. Además se observó si la IE rasgo se asocia con conductas desviadas, como el absentismo y la indisciplina en las escuelas secundarias. Del mismo modo se examinó la validez incremental de la IE rasgo con la personalidad.

La muestra está compuesta por 650 alumnos de los cuales el 52% eran hombres y el 48% mujeres de una escuela secundaria británica con una media de edad de 16.5 años.

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): (Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo), para medir la IE rasgo, formado por 144 preguntas basado en una escala Likert de cinco puntos.

Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EPQ-R; Eysenck, Eysenck y Barrett, 1985): (Cuestionario de Personalidad de Eysenck-Revisado). Este es un cuestionario de personalidad de referencia que representa la mejor puesta en marcha del sistema P-E-N Eysenckian (Psicoticismo, Extraversión y Neuroticismo). Consta de 48 ítems que son respondidos en una escala dicotómica (verdadero / falso). En esta muestra, las fiabilidades internas para Psicoticismo 0.65, Extra versión 0.85 y Neuroticismo 0.78.

Verbal Reasoning Test (VRT): (Test de Razonamiento Verbal). Esta prueba mide la inteligencia principalmente cristalizada.

Key Stage 3 Assessment (KS3) results: (Evaluación Key Stage 3 resultados), esta es una evaluación que se realiza al finalizar cada una de las etapas del Plan de Estudios Nacional de Reino Unido y evalúa materias como inglés, matemáticas y ciencias.

General Certificate of Secondary Education (GCSE) A-C marks GCSEs: (Certificado General de Educación Secundaria), son los medios principales de la evaluación de rendimiento de los alumnos al final de la educación obligatoria (educación primaria y secundaria a los 16 años). La evaluación de GCSE es generalmente mediante un examen externo y cursos, las materias evaluadas son Inglés, matemáticas, ciencia, religión, artes, música, diseño y tecnología. Algunas de ellas son obligatorias, mientras que otras son opcionales. El GCSE se clasifica de la A la G. El logro de los grados A C es en el nivel 2, y el nivel de los grados D a G se encuentra en el nivel 1 del marco nacional de calificaciones del Reino Unido.

Ausencias autorizadas

La información sobre el número de ausencias autorizadas durante el año escolar estaba disponible para 363 alumnos.

Las ausencias no autorizadas

La información sobre las ausencias no autorizadas (absentismo escolar) para el mismo período estaba disponible para 391 alumnos. De ellos, 48 tenían uno o más ausencias no autorizadas.

Exclusiones

La información sobre el número de exclusiones estaba disponible para 533 alumnos. De ellos, 15 habían sido excluidos de la escuela por 1 o más días.

Los resultados de esta investigación son los siguientes:

No hubo efectos significativos entre la IE rasgo (directa o moderada) en la regresión con las matemáticas. Pero si hay resultados significativos con el CI como único predictor ($\beta = 0.867$, $t = 44.54$, $P < 0,01$) ($F_{(1, 656)} = 1983.52$, $P < 0.01$; $R_{2adj} = 0.75$). El mismo patrón de resultados se obtuvo en las regresiones con el compuesto ciencia. El modelo con el CI como único predictor ($\beta = 0.829$, $t = 37,95$, $P < 0,01$) fue significativo ($F_{(1, 653)} = 1440.12$, $P < 0.01$; $R_{2adj} = 0.69$). Los resultados para el rendimiento de Inglés GCSE compuesto y global, reveló interacción significativa entre el CI y la IE rasgo.

Con el fin de examinar más de cerca a los participante con alto y bajo CI y las puntuaciones de IE rasgo se dividió la muestra en 4 grupos, grupo 1 (índice de inteligencia bajo/ IE rasgo bajo, $n=53$), grupo 2 (CI alto/ IE rasgo bajo $n= 36$), el grupo 3 (índice de inteligencia bajo/ IE rasgo alto, $n=28$), el grupo 4 (CI alto/ IE rasgo alto, $n=52$).

Se observó que hay amplias diferencias del rendimiento escolar en las tres materias (matemáticas, ciencias e inglés) y en general en el rendimiento del GCSE entre los dos grupos de alto CI y dos bajos. Hay diferencias considerables entre los alumnos de la IE rasgo de alta puntuación y bajo CI. En contraste, no se observaron diferencias significativas entre IE alta y baja dentro del grupo de los alumnos de alto CI, aunque es importante señalar que en este caso el segundo por poco supera a la anterior en las cuatro medidas de rendimiento escolar.

La IE rasgo se asoció diferencialmente con los temas educativos considerados en este estudio ya que no tuvo una influencia considerable en las matemáticas ni en ciencias, pero se moderó el efecto de la inteligencia en el rendimiento general del GCSE e inglés. Hay dos procesos distintos a través de los cual la IE rasgo puede influir en el logro académico. En primer lugar, la IE rasgo alta puede ejercer una influencia estabilizadora psicológicamente durante el período previo a las evaluaciones. Este proceso es probable que sea diferencial con respecto a los alumnos de alto y bajo coeficiente intelectual. Se ha demostrado que varios tipos de ansiedad, el estrés, y los déficits emocionales afectan negativamente el rendimiento escolar, aunque la asociación no siempre es directa, lineal o unidireccional.

Es probable que para los alumnos de bajo coeficiente intelectual, que son más propensos a tener dificultades para hacer frente a las demandas de sus cursos, los aspectos de la construcción, tales como auto-percepciones positivas, pueden facilitar la mejora en el rendimiento académico. Sin embargo, la IE rasgo no parece tener un efecto similar para los alumnos de alto coeficiente intelectual. Parece que los efectos de la IE rasgo que podría haber en el rendimiento académico se notan cuando las exigencias de una situación tienden a superar los recursos intelectuales del alumno. En contraste con sus homólogos de alto coeficiente intelectual, los alumnos de bajo coeficiente intelectual son más propensos a verse obligados a recurrir a otros recursos de su capacidad cognitiva con el fin de hacer frente a las demandas de sus cursos.

En el presente estudio, hubo una interacción bilineal entre el CI y la IE rasgo, por el cual los efectos de este último en el rendimiento académico varía como una función lineal de las puntuaciones de CI. Alta IE rasgo se asoció con un mejor rendimiento académico a través de una serie de puntuaciones de CI bajo, pero la relación comenzó a revertirse en las puntuaciones de CI de alrededor de una DE (desviación estándar). El análisis mostró claramente que la IE rasgo de alto era más importante para los alumnos de bajo coeficiente intelectual, según la hipótesis.

Así, en el grupo de bajo coeficiente intelectual, los participantes de alta IE rasgo tenían mejores calificaciones de GCSE en inglés y en general, mientras que en el grupo de alto coeficiente intelectual, sucedió lo contrario, aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas en ese caso. Este último hallazgo está en línea con la proposición de que un cierto grado de estrés y la ansiedad puede ser propicio para el aprovechamiento escolar de las personas capaces y bien adaptadas.

El segundo proceso a través del cual la IE rasgo puede influir en el logro escolar es confiriendo una ventaja selectiva para determinadas materias académicas que requieren la consideración de los efectos relacionados con la literatura (Inglés, artes, diseño, etc.) En línea con esta propuesta, los resultados de este estudio mostraron que la IE rasgo estuvo implicado de manera diferencial en el rendimiento académico de las matemáticas y ciencias, pero sus efectos se pronuncia en GCSE Inglés y, en general.

Otro estudio encontrado a nivel Secundaria es el realizado por Mestre, Guil y Gil-Olarte. (2004), titulado "Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria".

Este trabajo persiguió tres objetivos

El primer objetivo fue realizar un estudio de validez predictiva de adaptación socio-escolar con variables criterio objetivas (y algunas subjetivas) en una muestra de estudiantes de secundaria. La razón de utilizar este tipo de muestra para el estudio fue porque encontraron sujetos más heterogéneos, ya que la legislación española obliga la escolarización hasta los 16 años, y permitiría además discriminar si los sujetos más emocionalmente inteligentes tienen un mejor grado de ajuste social y escolar que los que no lo son tanto.

También se interesaba aportar alguna aclaración ante dos modelos que proponen constructos diferentes, o que podrían estar ante la posibilidad de que fuesen aspectos complementarios. Esto último debe implicar que las medidas utilizadas por ambos modelos no correlacionasen significativamente entre sí por encima de un valor de $r = 0,3$ –si se tratan de escalas-; y además cada medida debe aportar una varianza independiente explicada con respecto a algún criterio establecido.

Finalmente, ver si la IE medida tanto como tarea cognitiva o como una escala de rasgo es un concepto independiente o no de las competencias sociales. En este trabajo se describieron los resultados del objetivo uno, ya que tiene que ver con los fines de esta investigación.

La muestra estaba compuesta por un total de 382 sujetos de secundaria y de los Programas de Garantía Social (PGS) del Instituto de Educación Secundaria (IES) Mar de Cádiz en el Puerto de Santa María en España.

Los instrumentos utilizados fueron el MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*) medida de IE como habilidad, adaptado al castellano por Extremera y Fernández Berrocal en el 2002 y está compuesto por 141 ítems y evalúa: percepción emocional, uso de emociones comprensión de emociones y manejo de emociones, cada uno de estos factores es evaluado a través de 2 tipos de tarea, formando un total de 8 secciones, la dificultad que presenta es que debe ser aplicado a personas con 16 años o más; otro instrumento utilizado para evaluar IE como rasgo, es el CIE (*Cuestionario de Inteligencia Emocional como rasgo para escolares*) validado en muestras de estudiantes de secundaria, consta de 56 ítems de escala Likert, se divide en 4 subescalas y una puntuación total: Autoconocimiento-Bienestar Psicológico (A-BP), Autorregulación, Autoeficacia Emocional y empatía.

Actitudes y estrategias cognitivas sociales –AECS Moraleda, González Galán y García – Gallo, 1998. Es un instrumento de valoración objetiva cuya finalidad es ofrecer una visión de la competencia social de los adolescentes. Es decir, de aquellos factores que más facilitan o dificultan su adaptación social al medio en que viven; y que se encuadran dentro de un modelo

teórico de competencia social para el que el éxito o el fracaso en la interrelación de los adolescentes depende de ciertas variables actitudinales y cognitivas estables que constituyen su competencia o incompetencia social. Este instrumento proporciona dos grandes dimensiones: Actitudes sociales y Pensamiento social. Dentro de las actitudes sociales aporta valores de competencia social como los pro sociales: solidaridad (compuesta por las subescalas de conformidad con lo socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza en la interacción) y liderazgo pro social; aporta además valores de incompetencia social como las actitudes antisociales (formada por las subescalas agresividad-terquedad y dominancia) y las asociales (apatía – retraimiento y ansiedad – timidez). Dentro de la dimensión de pensamiento social se agrupan a su vez en tres factores bipolares (competencia-incompetencia): Estilo cognitivo (formada por las subescalas reflexividad – impulsividad; dependencia de campo – independencia de campo; divergencia – convergencia); percepción social (percepción y expectativas positivas – negativas sobre la relación social; percepción ejercicio democrático – autoritario de la disciplina de los padres y percepción actitud acogedora y benevolente – rechazante y hostil de los padres); y, por último, estrategias de resolución de problemas sociales (habilidad-inhabilidad en la observación y retención de la información, habilidad-inhabilidad en la búsqueda de alternativas, habilidad-inhabilidad en la anticipación de consecuencias y habilidad-inhabilidad en la elección de los medios adecuados).

Índices de amistad en clase Lopes y Salovey, 2001. Consiste en que el alumnado escoja hasta tres de sus compañeros de su clase a quienes considere buenos amigos o considere que se lleve mejor. Cada amigo escogido es valorado de 1 a 9 por 21 ítems. Este instrumento proporciona datos como el número de veces que es elegido un determinado alumno, y el valor promediado (y desviación tipo) para cada uno de los ítems en lo que un determinado sujeto ha sido escogido como preferido por los demás. Dicha escala se compone de dos subescalas extraídas del análisis de los componentes principales de sus elementos (oblimín directo) para los alumnos escogidos. La subescalas papsoc (percepción que se tiene de la persona elegida sobre su ajuste personal y social) y la otra es el phe (percepción que se tiene del sujeto elegido sobre sus habilidades empáticas).

Dichos instrumentos son puestos en relación con indicadores objetivos de adaptación escolar seleccionados de acuerdo a sus notas académicas y por las referencias de los profesores en cuanto a nivel de conflicto de los alumnos y otros subjetivos como la percepción de clima social del aula para el primer objetivo.

Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

Los resultados sobre la validez predictiva de la IE en la adaptación socio-escolar con variables criterio objetivas y subjetivas.

Tabla 8. Coeficientes de correlación entre las medidas de IE y las variables criterio.

VARIABLES CRITERIO OBJETIVAS (faltas/días)	MEDIDAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Indisciplina	-,176	-,196*	-,126	-,208*	-,216*	,069	,093	-,048	-,176**	,012
Hostilidad hacia el profesor	-,128	-,073	-,198*	-,123	-,159	,109	-,008	,041	,034	,084
Agresión a un compañero	-,185*	-,151	-,066	-,192*	-,182*	,053	-,002	-,053	-,128*	-,012
Absentismo escolar	-,076	,025	-,110	-,117	-,085	-,017	-,027	-,084	,060	,001
Incumplimientos de la tarea	-,028	-,003	-,204*	-,060	-,089	,001	-,027	-,076	,041	-,030
Rendimiento académico	,111	,471**	,528**	,535**	,507*	,026	-,042	,163*	-,004	,061
Veces elegido como preferido	,048	,271*	,301**	,369**	,307**	-,033	-,130	,104	,113	,060
VARIABLES CRITERIO SUBJETIVAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ajuste socio personal del elegido	,083	,226	,155	,124	,191	-,218	-,114	-,098	,148	-,098
Habilidades empáticas del elegido	,003	,172	,109	,133	,135	-,180	-,168	-,075	,415**	,007

1: Percibir emociones (MSCEIT); 2: Usar emociones (MSCEIT); 3: Comprender Emociones (MSCEIT) 4: Manejar emociones (MSCEIT); 5: Puntuación total (MSCEIT); 6: A-BP (CIE); 7: Autorregulación (CIE); 8: Autoeficacia (CIE); 9: Empatía y 10: Puntuación total del CIE.

(*p<0,01 y **p>0,001, en negritas las significativas)

En cuanto a las variables criterio objetivas: las *faltas por indisciplina* y las *faltas por agredir a un compañero* se relacionaron significativa y negativamente con *usar y manejar emociones* y la *puntuación total* del MSCEIT (n = 122) y con la sub-escala *autoeficacia* del CIE (n = 285). La variable *faltas por hostilidad hacia el profesor* se relacionó negativa y significativamente con la *comprensión de las emociones* del MSCEIT (n = 122). El *absentismo escolar* no se relacionó con estas medidas de IE. La variable *faltas por incumplimiento de las tareas* se relacionó negativa y significativamente con *comprensión de emociones* del MSCEIT (n = 122). El *rendimiento académico* se relacionó positiva y significativamente con todas las medidas del MSCEIT (a excepción de *percepción de emociones*) y con la sub-escala de *autoeficacia* del CIE.

En lo que se refiere al resto de las variables criterios utilizadas, se empezó con la variable *número de veces que es elegido como preferido/a* se relacionó sólo con todas las medidas del MSCEIT salvo *percibir emociones* (n = 122). La *percepción de las habilidades empáticas del sujeto elegido* sólo se relacionó positiva y significativamente con la sub-escala de *empatía* del CIE. La *percepción sobre el ajuste socio personal del sujeto elegido* no tuvo ninguna relación significativa con algunas de las medidas de IE

Por lo que se puede ver al utilizar el MSCEIT (como medida del modelo de habilidades de la IE) se encontró que los sujetos que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones son aquéllos que menos faltas por indisciplina y por agresión tienen, son menos hostiles en clase y además obtienen mejor rendimiento académico. La relación estrecha entre el MSCEIT con el rendimiento académico puede estar vinculado con el hecho de que este instrumento está relacionado con medidas de inteligencia verbal. Por lo que los sujetos más inteligentes también obtienen una mejor puntuación en el MSCEIT.

Si bien la inteligencia está relacionada con el rendimiento académico, también se han encontrado éstos resultados en investigaciones con la IE. En este caso, se encontró que la IE medida con el MSCEIT acumula un 24,2% de la varianza explicada del rendimiento académico en la muestra. Se cree que es un resultado que necesita de ser explorado con más

investigación pues puede haber sesgos debido a la idiosincrasia de la propia prueba del MSCEIT.

Como se puede ver en estas investigaciones los resultados son variados, dos de las tres investigaciones en nivel universitarios encontraron relacione entre IE y rendimiento escolar igualmente las realizadas a nivel secundaria.

Se considera que esto se debe a la diferencia de instrumentos utilizados para la evaluación de IE y las distintas variables para la evaluación del rendimiento académico.

Capítulo IV. Método de la investigación

Planteamiento de problema

La inteligencia ha sido estudiada durante largo tiempo, siendo conceptualizada por autores como Binet quien destacaba el juicio, el entendimiento y el razonamiento. Otras definiciones describen la inteligencia como la habilidad de pensar en forma abstracta, la habilidad de aprender o la habilidad de adaptarse al medio ambiente. Lewis Terman define la inteligencia como la habilidad de tener pensamiento abstracto” Aiken, L, (2003: 163).

Sin embargo estas conceptualizaciones han cambiado a lo largo del tiempo ya que no solo debe ser considerado el Cociente Intelectual CI para describir a una persona inteligente, si bien es cierto que este se había convertido en el mayor referente en cuestión de educación. Por lo que se creía que las personas con un CI alto eran las que mejor rendimiento académico demostraban.

Pero esta idea se ha ido transformando, debido a que se considera que existen otros factores que pueden explicar el rendimiento académico de los alumnos

En el siglo XXI esta visión se enfrenta a una crisis en la cual se exponen dos cuestiones.

La primera en la cual la inteligencia académica ya no es suficiente para alcanzar el éxito profesional; ya que se cree que los que tienen un mejor desempeño en su profesión no necesariamente eran los más participativos, ni los más tranquilos, pero sí se cree que son los que conocían mejor sus emociones, las utilizaban de manera adecuada, ponían más atención a la relación con su igual.

Y la segunda en la que la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, porque la inteligencia no nos garantiza la felicidad con nuestros seres queridos, no contribuye a que se tenga un equilibrio emocional, ni mental. (Fernández, Extremera, 2002). Es por esto que se cree que son otras habilidades emocionales y sociales las que logran en el sujeto una estabilidad emocional y mental.

En el momento en el que el concepto del CI entra en crisis, pierde valor la concepción de que la persona inteligente es la que obtiene altas puntuaciones en las escalas de inteligencia, y es cuando surge el concepto de Inteligencia Emocional como una alternativa a esta visión, la cual es definida como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás.

Este concepto se abordará desde el modelo de Salovey y Mayer llamado modelo de habilidades, el cual se centra en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo. Desde este modelo de habilidad, la IE implica cuatro grandes componentes: Percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, regulación emocional. (Fernández y Extremera, 2002:2).

Por su parte, la Psicología Educativa podría retomar este concepto para su estudio, ya que le corresponde estudiar el proceso de aprendizaje de los alumnos de una manera global, porque es la disciplina que se encarga del estudio del aprendizaje y de la enseñanza para mejorar la educación; y sus objetivos son comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, los psicólogos educativos desarrollan conocimientos y métodos además de, utilizar conocimientos y métodos de la psicología y de otras disciplinas relacionadas, para estudiar el aprendizaje y la enseñanza en situaciones cotidianas. (Woolfolk, 2006: 18).

Como se puede ver la psicología educativa está enfocada al estudio del ser humano, por lo tanto debe retomar también los aspectos emocionales para lograr una visión integral. Y así

poder explicar las relaciones que se encuentran entre la inteligencia emocional con diversos aspectos educativos y variables relevantes de los alumnos.

Es así como surge la interrogante de si es posible que la inteligencia emocional tenga relación con el rendimiento académico de los estudiantes.

Pregunta de Investigación

¿La inteligencia emocional tiene relación con el rendimiento académico de los alumnos de 7° semestre de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional?

Objetivo general

Identificar la relación de las habilidades emocionales en el rendimiento escolar de los estudiantes de 7°. Semestre Psicología de la UPN.

Objetivos específicos

- Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes de 7° Semestre de Psicología Educativa de la UPN.
- Valorar las relaciones del desarrollo de las habilidades emocionales en el rendimiento académico de los estudiantes de 7° Semestre de Psicología Educativa de la UPN
- Documentar las relaciones de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de 7° Semestre de Psicología Educativa.

Hipótesis

Hipótesis de investigación

Existe relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de 7º Semestre de Psicología Educativa.

Hipótesis Nula

No existe relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de 7º Semestre de Psicología Educativa.

Sujetos

Los 152 participantes son alumnos de 7º semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de los turnos matutino y vespertino, inscritos en la modalidad Escolarizada de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Muestra

La muestra está conformada por 152 alumnos elegidos de manera aleatoria.

Diseño

El tipo de diseño con el cual se trabajará es experimental, el tipo de estudio será correlacional.

Instrumento

Para evaluar la inteligencia emocional se utilizará la Medida de auto informe basada en la formulación de Salovey y Mayer, el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). (Anexo 1)

El grupo de investigación de Salovey y Mayer desarrollo una medida de auto-informe acorde a su modelo teórico. El objetivo de esta escala es conseguir un índice que evalúe el conocimiento de cada individuo sobre sus propios estados emocionales, es decir, obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional. Esta se denomina "*Trait Meta-Mood Scale*" (TMMS), y consiste en una escala de meta-conocimiento de los estados emocionales que, en su versión extensa, evalúa, a través de 48 ítems, las diferencias individuales en las destrezas con las que los individuos son conscientes de sus propias emociones, así como su capacidad para regularlas.

La TMMS-48 contiene tres dimensiones claves en la IE: 1) Atención de los sentimientos, 2) Claridad emocional y 3) Reparación de las emociones. A la persona se le pide que evalúe el grado en el que está de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo).

1. Atención a los sentimientos es el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (21 ítems)
2. Claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (15 ítems), por último
3. Reparación de las emociones, refiriéndose a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (12 ítems).

Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en el 2004 realizaron la “*Trait Meta-Mood Scale 24*” (TMMS-24) que es una versión reducida del TMMS-48 realizada por el grupo de investigación de Málaga, está compuesta por las tres dimensiones de la escala original: Atención, Claridad y Reparación, aunque fueron eliminados algunos factores y ciertos ítems por diversos motivos.

Causas por las cuales se eliminaron algunos factores e ítems:

Primero, varios de los ítems fueron excluidos debido a su baja fiabilidad y escaso aporte a la fiabilidad total de la escala general en castellano.

En segundo lugar, otros ítems no parecían evaluar exactamente inteligencia emocional intrapersonal, más bien medían habilidades emocionales interpersonales y aspectos emocionales más generales, por lo que fueron eliminados.

Tras esta reducción, la escala ha incrementado su fiabilidad en todos sus factores. Además, los ítems negativos de la escala se re-convirtieron en sentido positivo para una mejor comprensión de su contenido.

En esta prueba se le pide al sujeto que evalúe el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es Atención (0,90); Claridad (0,90) y Reparación (0,86). Asimismo presenta una fiabilidad test-retest adecuada.

Para evaluar rendimiento académico se considerara que los alumnos cubran los siguientes criterios:

- Ser alumnos regulares, es decir, que no adeuden ninguna materia de semestres anteriores.
- No haberse dado de baja temporal.
- Haber concluido los semestres en tiempo y forma (concluir la licenciatura en 4 años).
- No haber presentado exámenes extraordinarios.

- Haber registrado su proyecto de tesis.
- Promedio final de la licenciatura.

Por lo tanto se les aplicará el cuestionario de rendimiento académico. (Anexo 2).

Procedimiento

Se seleccionará de manera aleatoria a 152 alumnos que cursen 7º Semestre de la licenciatura en Psicología Educativa y se les pedirá que respondan el instrumento Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) el cual será utilizado para evaluar inteligencia emocional. Así como el cuestionario de rendimiento académico.

Capítulo V. Análisis estadístico.

Una vez concluida la aplicación de instrumentos en campo, se procedió a analizar la información obtenida. El análisis estadístico se hizo mediante el manejo del programa estadístico “IBM SSPS 20 y Excel 2010”, con los cuales se realizaron las tablas de resultados.

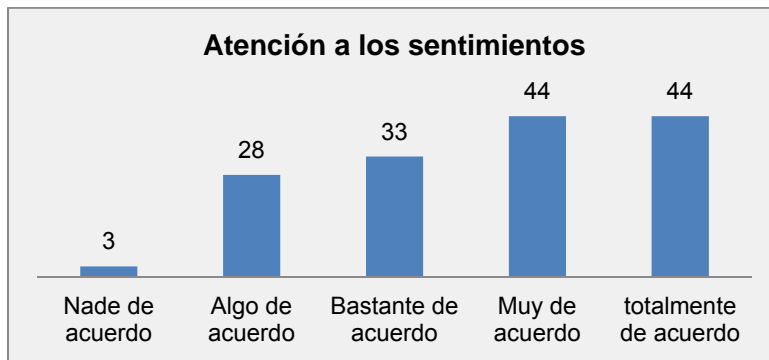
De esta manera se analizó la información del instrumento con el cual se midió la variable inteligencia emocional (Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)), y se tomó en cuenta rasgos de rendimiento académico de los alumnos como: ser alumno regular o no serlo, si han presentado exámenes extraordinarios o no, si se han dado de baja o no, su promedio y si han realizado el registro de proyecto de tesis o no.

Se presentan los resultados divididos por habilidad y se muestran los resultados por ítem.

Habilidad atención a los sentimientos.

Atención a los sentimientos

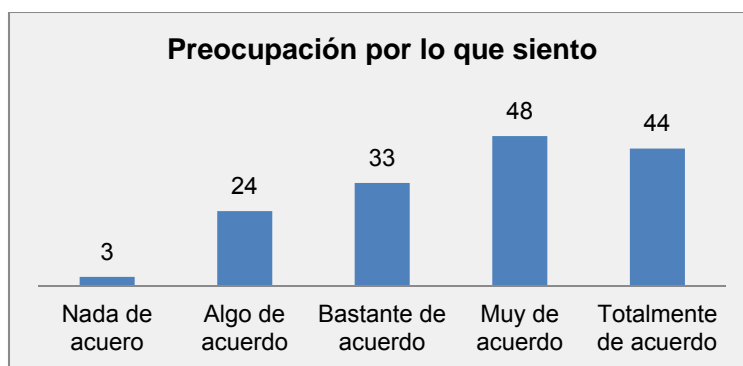
	Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos Nade de acuerdo	3	2.0
Algo de acuerdo	28	20.4
Bastante de acuerdo	33	42.1
Muy de acuerdo	44	71.1
totalmente de acuerdo	44	100.0
Total	152	



88 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en prestar mucha atención a sus sentimientos, lo cual representa más del 50% de la población con una respuesta positiva.

Preocupación por lo que siento

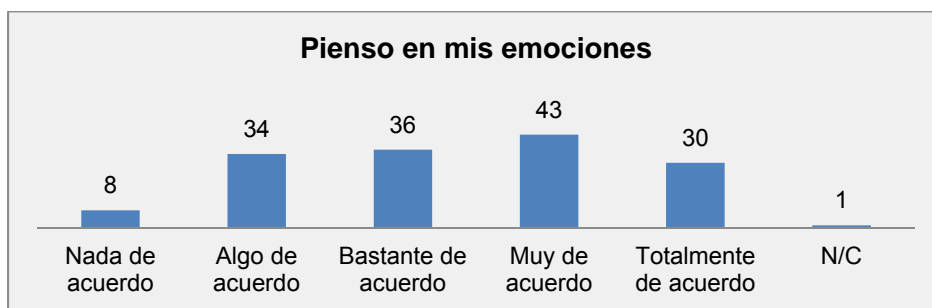
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	3	2.0
	Algo de acuerdo	24	17.8
	Bastante de acuerdo	33	39.5
	Muy de acuerdo	48	71.1
	Totalmente de acuerdo	44	100.0
	Total	152	



92 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que normalmente se preocupan mucho por lo que sienten, lo cual representa más del 50% de la población con una respuesta positiva.

Pienso en mis emociones

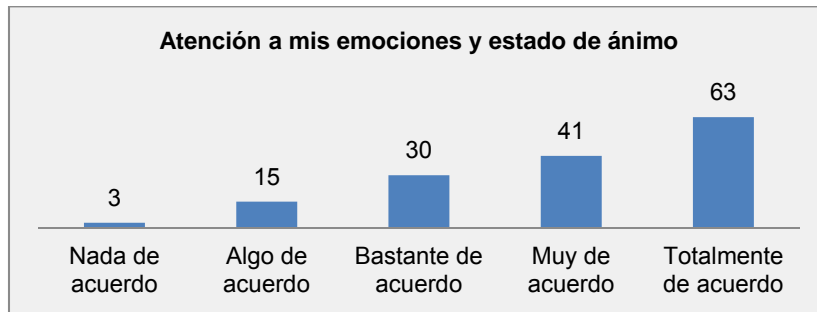
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	8	5.3
	Algo de acuerdo	34	27.6
	Bastante de acuerdo	36	51.3
	Muy de acuerdo	43	79.6
	Totalmente de acuerdo	30	99.3
	N/C	1	100.0
	Total	152	



73 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que normalmente dedican tiempo para pensar en sus emociones, lo cual representa que un poco menos del 50% brinda una respuesta positiva.

Atención a mis emociones y estado de ánimo

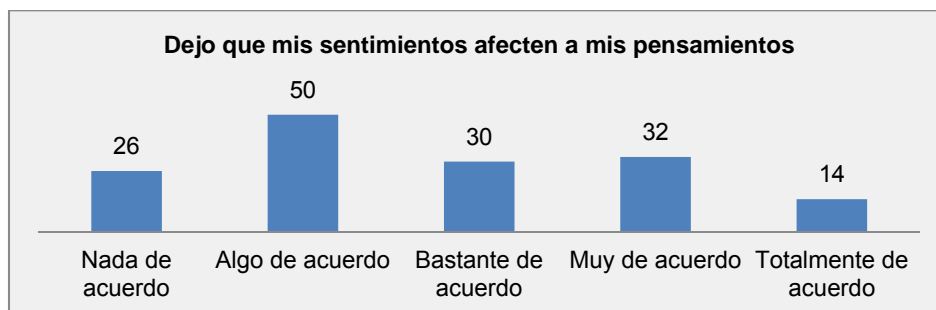
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	3	2.0
	Algo de acuerdo	15	11.8
	Bastante de acuerdo	30	31.6
	Muy de acuerdo	41	58.6
	Totalmente de acuerdo	63	100.0
	Total	152	



104 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en pensar que merece la pena prestar atención a sus emociones y estados de ánimo, lo cual representa más del 60% brinda una respuesta positiva.

Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos

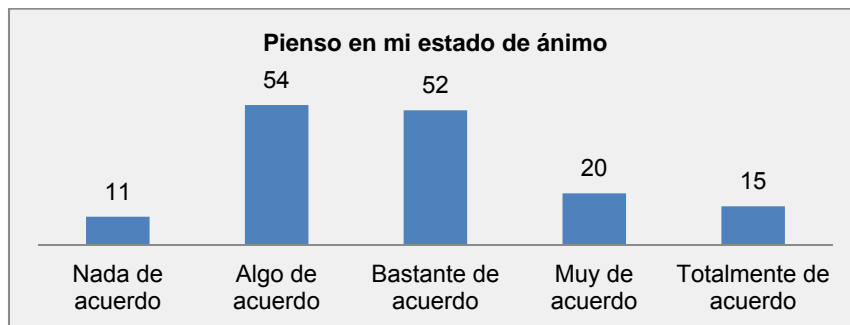
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	26	17.1
	Algo de acuerdo	50	50.0
	Bastante de acuerdo	30	69.7
	Muy de acuerdo	32	90.8
	Totalmente de acuerdo	14	100.0
	Total	152	



112 de 152 personas están algo de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo en que dejan que sus sentimientos afecten a sus pensamientos, lo cual representa más del 70% con una respuesta positiva.

Pienso en mi estado de ánimo

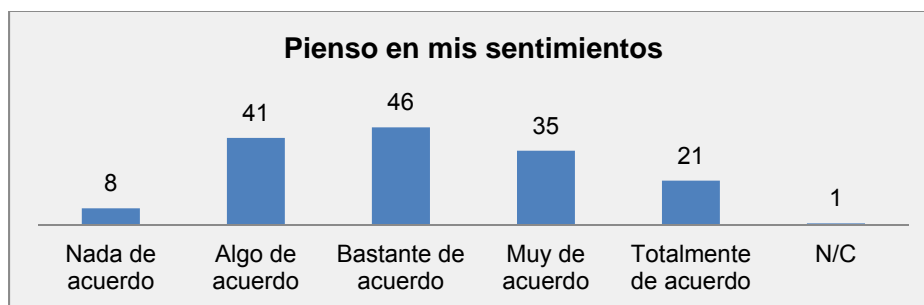
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	11	7.2
	Algo de acuerdo	54	42.8
	Bastante de acuerdo	52	77.0
	Muy de acuerdo	20	90.1
	Totalmente de acuerdo	15	100.0
	Total	152	



35 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en pensar en su estado de ánimo constantemente y 106 de 152 están algo de acuerdo y bastante de acuerdo, lo cual representa más del 60% con una respuesta positiva.

Pienso en mis sentimientos

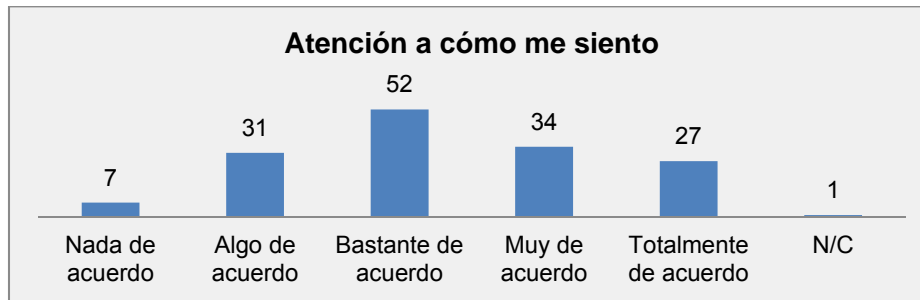
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	8	5.3
	Algo de acuerdo	41	32.2
	Bastante de acuerdo	46	62.5
	Muy de acuerdo	35	85.5
	Totalmente de acuerdo	21	99.3
	N/C	1	100.0
	Total	152	



56 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que a menudo piensan en sus sentimientos y 87 de 152 están algo de acuerdo y bastante de acuerdo, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva baja.

Atención a cómo me siento

		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	7	4.6
	Algo de acuerdo	31	25.0
	Bastante de acuerdo	52	59.2
	Muy de acuerdo	34	81.6
	Totalmente de acuerdo	27	99.3
	N/C	1	100.0
	Total	152	

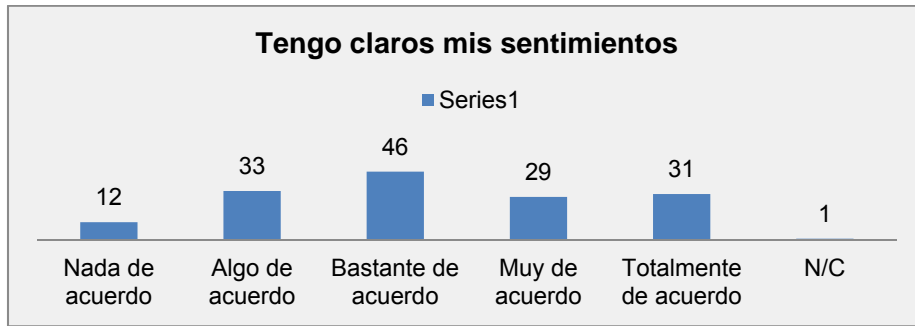


61 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que prestan mucha atención a cómo se sienten y 84 de 152 están algo de acuerdo y bastante de acuerdo, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva baja.

Habilidad claridad emocional.

Tengo claros mis sentimientos

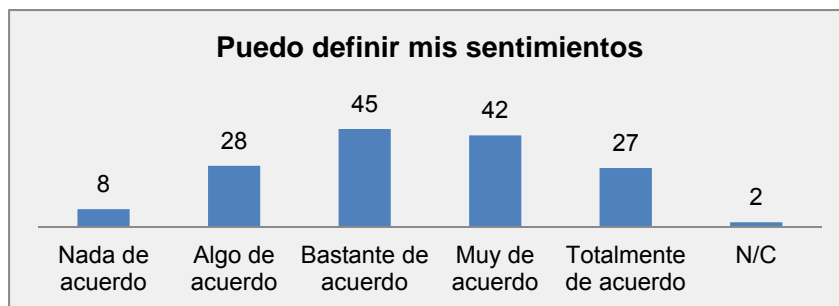
	Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos		
Nada de acuerdo	12	7.9
Algo de acuerdo	33	29.6
Bastante de acuerdo	46	59.9
Muy de acuerdo	29	78.9
Totalmente de acuerdo	31	99.3
N/C	1	100.0
Total	152	



60 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que tienen claros sus sentimientos y 79 de 152 están algo de acuerdo y bastante de acuerdo, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva baja.

Puedo definir mis sentimientos

		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	8	5.3
	Algo de acuerdo	28	23.7
	Bastante de acuerdo	45	53.3
	Muy de acuerdo	42	80.9
	Totalmente de acuerdo	27	98.7
	N/C	2	100.0
Total		152	



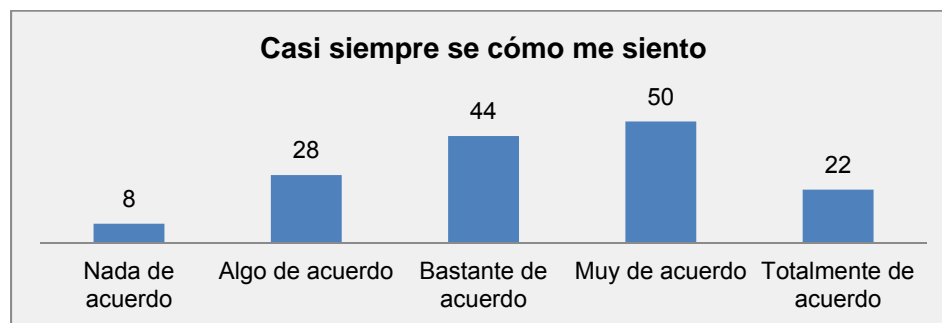
69 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que frecuentemente pueden definir sus sentimientos y 73 de 152 están algo de acuerdo y bastante de acuerdo, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva baja.

Segunda habilidad claridad emociona

I

Casi siempre se cómo me siento

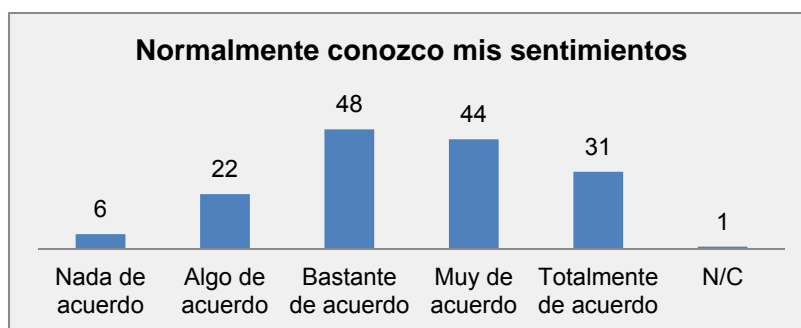
			Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	de	8	5.3
	Algo de acuerdo	de	28	23.7
	Bastante de acuerdo	de	44	52.6
	Muy de acuerdo	de	50	85.5
	Totalmente de acuerdo		22	100.0
	Total		152	



72 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que casi siempre saben cómo se sienten, lo cual representa más del 60% con una respuesta positiva.

Normalmente conozco mis sentimientos

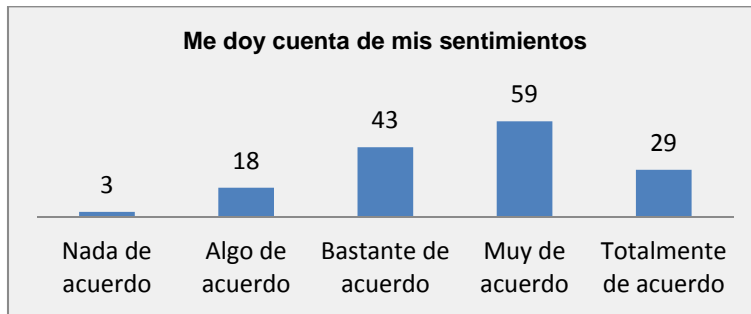
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	6	3.9
	Algo de acuerdo	22	18.4
	Bastante de acuerdo	48	50.0
	Muy de acuerdo	44	78.9
	Totalmente de acuerdo	31	99.3
	N/C	1	100.0
	Total	152	



75 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que normalmente conocen sus sentimientos, lo cual representa menos del 50% con una respuesta positiva.

Me doy cuenta de mis sentimientos

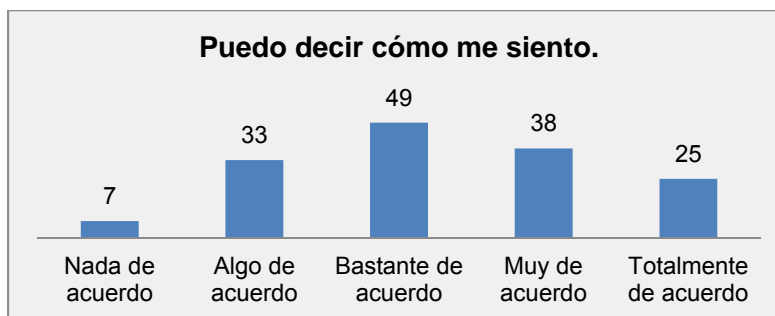
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	3	2.0
	Algo de acuerdo	18	13.8
	Bastante de acuerdo	43	42.1
	Muy de acuerdo	59	80.9
	Totalmente de acuerdo	29	100.0
	Total	152	



88 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que a menudo se dan cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva.

Puedo decir cómo me siento

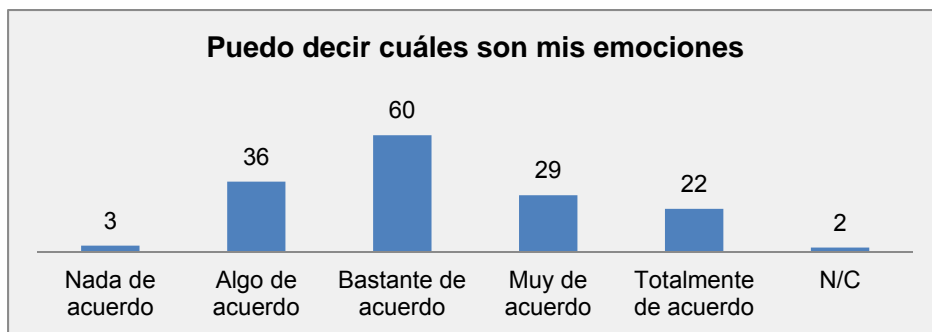
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	7	4.6
	Algo de acuerdo	33	26.3
	Bastante de acuerdo	49	58.6
	Muy de acuerdo	38	83.6
	Totalmente de acuerdo	25	100.0
	Total	152	



120 de 152 personas están algo de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo en que siempre pueden decir cómo se sienten, lo cual representa más del 70% con una respuesta positiva.

Puedo decir cuáles son mis emociones

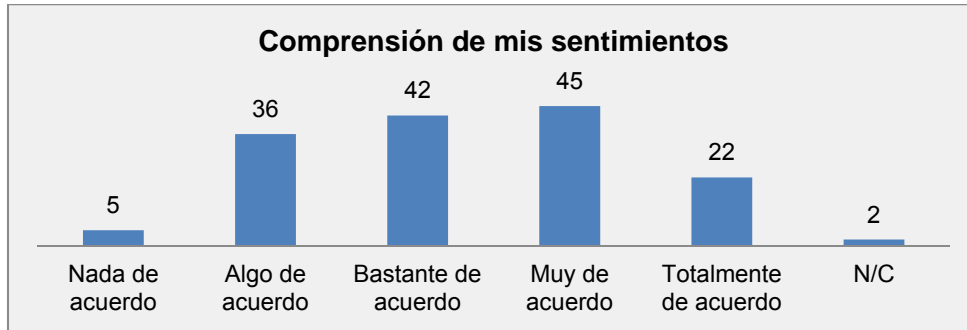
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	3	2.0
	Algo de acuerdo	36	25.7
	Bastante de acuerdo	60	65.1
	Muy de acuerdo	29	84.2
	Totalmente de acuerdo	22	98.7
	N/C	2	100.0
	Total	152	



96 de 152 personas están algo de acuerdo y bastante de acuerdo en que a veces pueden decir cuáles son sus emociones, lo cual representa más del 60% con una respuesta positiva baja.

Comprensión de mis sentimientos

		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	5	3.3
	Algo de acuerdo	36	27.0
	Bastante de acuerdo	42	54.6
	Muy de acuerdo	45	84.2
	Totalmente de acuerdo	22	98.7
	N/C	2	100.0
	Total	152	

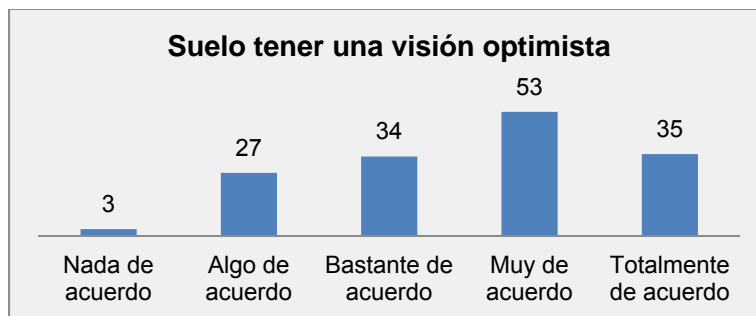


87 de 152 personas están muy de acuerdo y bastante de acuerdo en que pueden llegar a comprender sus sentimientos, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva baja.

Habilidad reparación de las emociones.

Suelo tener una visión optimista

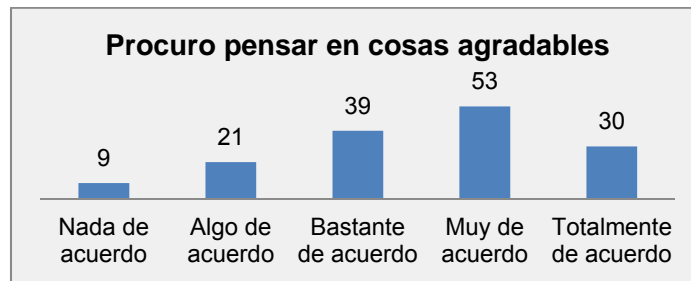
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	3	2.0
	Algo de acuerdo	27	19.7
	Bastante de acuerdo	34	42.1
	Muy de acuerdo	53	77.0
	Totalmente de acuerdo	35	100.0
	Total	152	



88 de 152 personas están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que aunque a veces se sientan tristes, suelen tener una visión optimista, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva.

Procuero pensar en cosas agradables

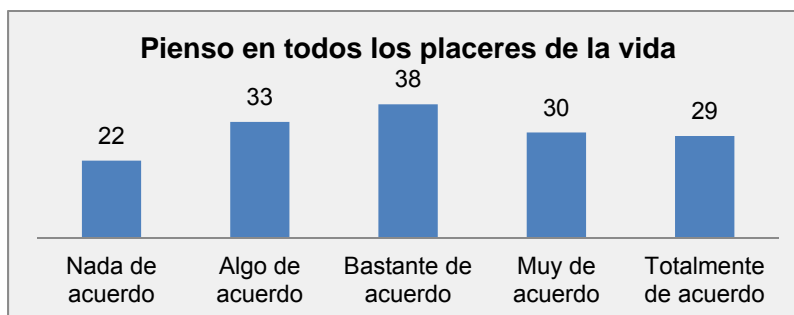
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	9	5.9
	Algo de acuerdo	21	19.7
	Bastante de acuerdo	39	45.4
	Muy de acuerdo	53	80.3
	Totalmente de acuerdo	30	100.0
	Total	152	



92 de 152 personas están muy de acuerdo y bastante de acuerdo en que aunque se sientan mal, procuran pensar en cosas agradables, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva.

Pienso en todos los placeres de la vida

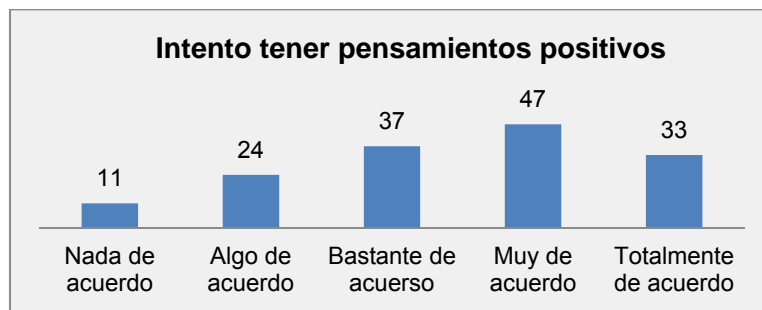
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	22	14.5
	Algo de acuerdo	33	36.2
	Bastante de acuerdo	38	61.2
	Muy de acuerdo	30	80.9
	Totalmente de acuerdo	29	100.0
	Total	152	



71 de 152 personas están bastante de acuerdo y algo de acuerdo en que cuando están tristes piensan en todos los placeres de la vida, lo cual representa menos del 50% con una respuesta positiva.

Intento tener pensamientos positivos

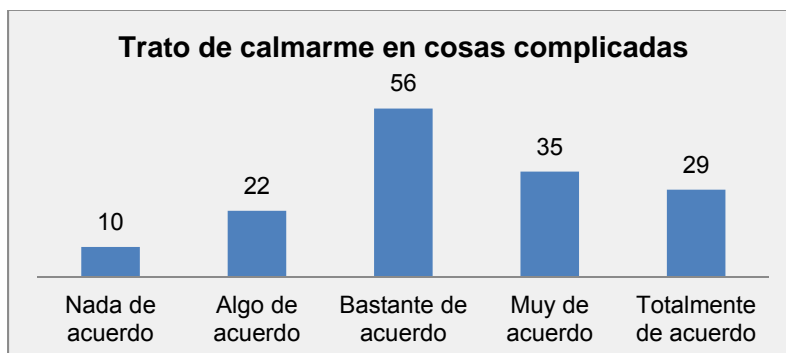
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	11	7.2
	Algo de acuerdo	24	23.0
	Bastante de acuerdo	37	47.4
	Muy de acuerdo	47	78.3
	Totalmente de acuerdo	33	100.0
	Total	152	



84 de 152 personas están bastante de acuerdo y muy de acuerdo en que intentan tener pensamientos positivos aunque se sientan mal, lo cual representa menos del 50% con una respuesta positiva.

Trato de calmarme en cosas complicadas

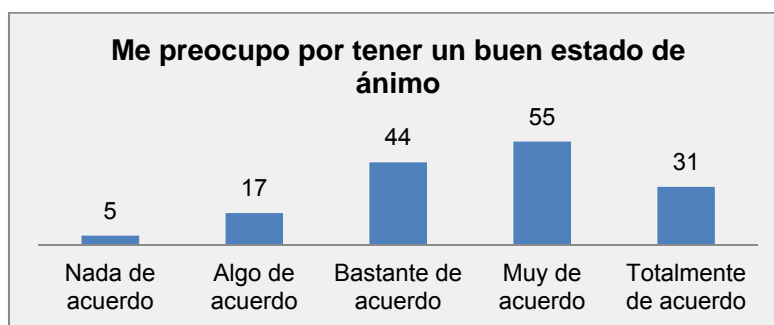
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	10	6.6
	Algo de acuerdo	22	21.1
	Bastante de acuerdo	56	57.9
	Muy de acuerdo	35	80.9
	Totalmente de acuerdo	29	100.0
	Total	152	



91 de 152 personas están bastante de acuerdo y muy de acuerdo en que si dan demasiadas vueltas a las cosas complicándolas tratan de calmarse, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva.

Me preocupo por tener un buen estado de ánimo

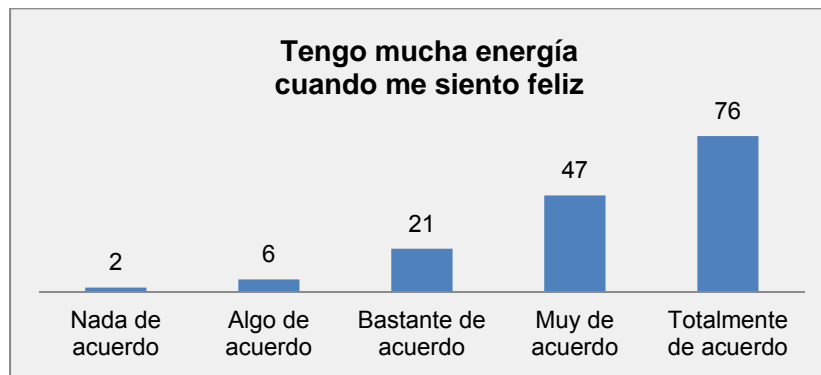
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	5	3.3
	Algo de acuerdo	17	14.5
	Bastante de acuerdo	44	43.4
	Muy de acuerdo	55	79.6
	Totalmente de acuerdo	31	100.0
	Total	152	



99 de 152 personas están bastante de acuerdo y muy de acuerdo en que se preocupan por tener un buen estado de ánimo, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva.

Tengo mucha energía cuando me siento feliz

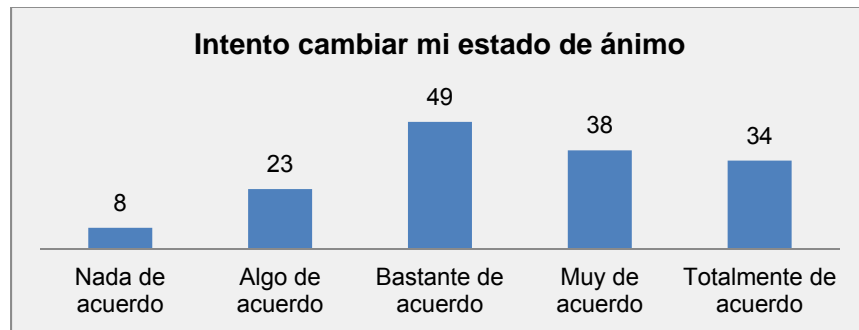
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1.3
	Algo de acuerdo	6	5.3
	Bastante de acuerdo	21	19.1
	Muy de acuerdo	47	50.0
	Totalmente de acuerdo	76	100.0
	Total	152	



123 de 152 personas están totalmente de acuerdo y muy de acuerdo en que tienen mucha energía cuando se sienten felices, lo cual representa más del 80% con una respuesta positiva.

Intento cambiar mi estado de ánimo

		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	8	5.3
	Algo de acuerdo	23	20.4
	Bastante de acuerdo	49	52.6
	Muy de acuerdo	38	77.6
	Totalmente de acuerdo	34	100.0
	Total	152	

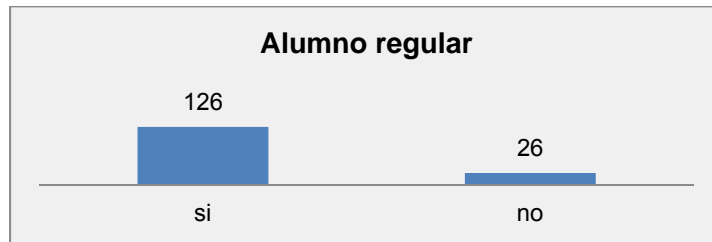


87 de 152 personas están bastante de acuerdo y muy de acuerdo en que cuando están enfadados intentan cambiar su estado de ánimo, lo cual representa más del 50% con una respuesta positiva.

Indicadores de rendimiento académico.

Alumno regular

		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	si	126	82.9
	no	26	100.0
	Total	152	



De los 152 alumnos que contestaron el instrumento 126 son alumnos regulares y sólo 26 no lo son.

Alguna vez te has dado de baja temporal

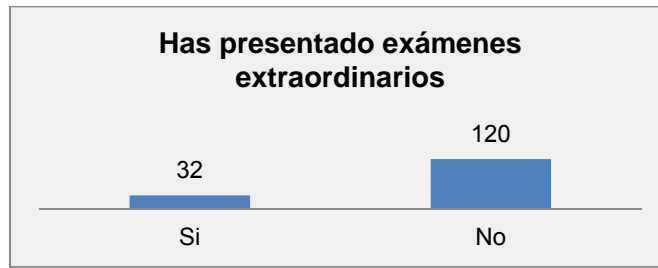
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	1.3
	No	149	99.3
	N/C	1	100.0
	Total	152	



De los 152 alumnos que contestaron el instrumento 149 no se han dado de baja temporal, 2 si lo han hecho y 1 no contesto.

Has presentado exámenes extraordinarios

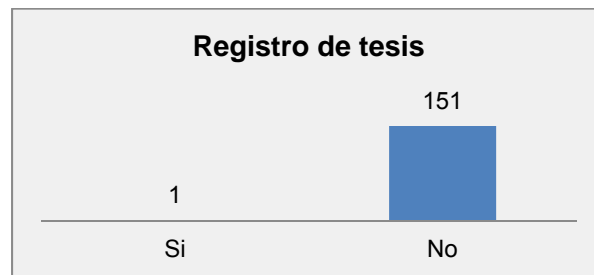
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	32	21.1
	No	120	100.0
	Total	152	



De los alumnos que contestaron el instrumento 120 no han presentado exámenes extraordinarios y solo 32 si han presentado.

Registro de tesis

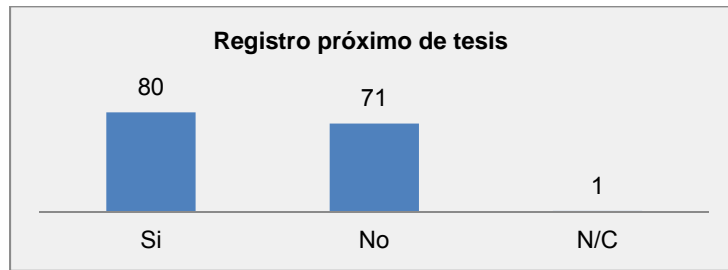
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	1	.7
	No	151	100.0
	Total	152	



De los alumnos que contestaron el instrumento 151 no han registrado su proyecto de tesis y solo 1 persona si lo ha hecho.

Registro próximo de tesis

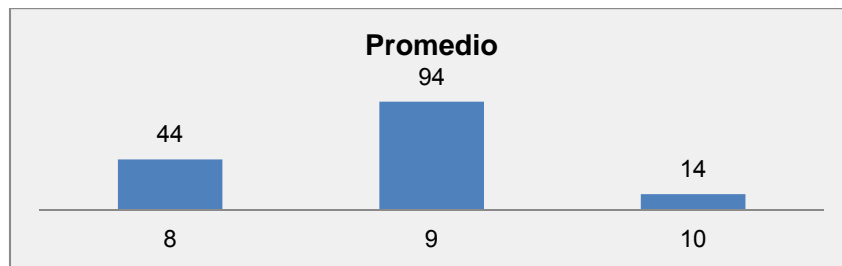
		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	80	52.6
	No	71	99.3
	N/C	1	100.0
	Total	152	



De los 152 alumnos que contestaron el instrumento 80 están por registrar su proyecto de tesis y 71 aun no la registrarán.

Promedio

		Frecuencia	Porcentaje acumulado
Válidos	8	44	28.9
	9	94	90.8
	10	14	100.0
	Total	152	



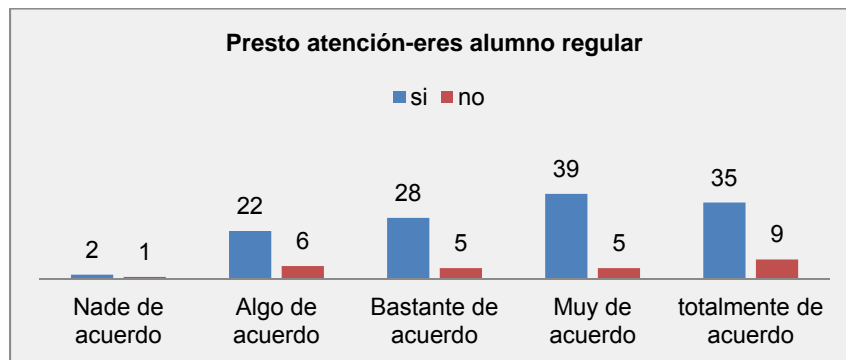
De los 152 alumnos que contestaron el instrumento 94 tienen promedio de 9, 44 de 8 y solo 14 tienen promedio de 10.

Como parte del análisis de los resultados se presentan a continuación las tablas de contingencia que permiten hacer una relación entre algunas variables de inteligencia emocional y los indicadores de rendimiento académico.

Tabla de contingencia Presto atención a los sentimientos - Eres alumno regular

Recuento

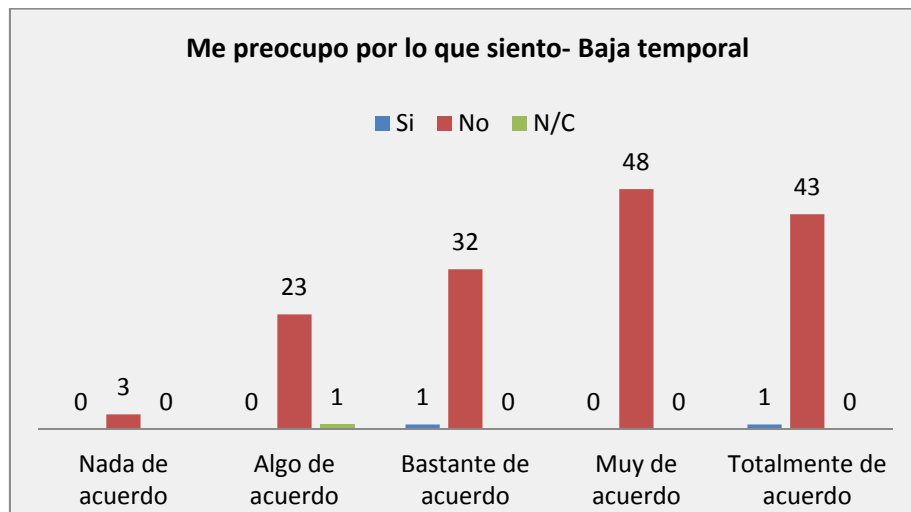
		Eres alumno regular		Total
		si	no	
Presto atención a los sentimientos	Nada de acuerdo	2	1	3
	Algo de acuerdo	22	6	28
	Bastante de acuerdo	28	5	33
	Muy de acuerdo	39	5	44
	totalmente de acuerdo	35	9	44
Total		126	26	152



En esta gráfica muestra que 102 alumnos del total de alumnos evaluados son regulares y están bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que prestan mucha atención a sus sentimientos.

Tabla de contingencia Me preocupo por lo que siento -Alguna vez te has dado de baja temporal

Recuento		Alguna vez te has dado de baja temporal			Total
		Si	No	N/C	
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	Nada de acuerdo	0	3	0	3
	Algo de acuerdo	0	23	1	24
	Bastante de acuerdo	1	32	0	33
	Muy de acuerdo	0	48	0	48
	Totalmente de acuerdo	1	43	0	44
Total		2	149	1	152

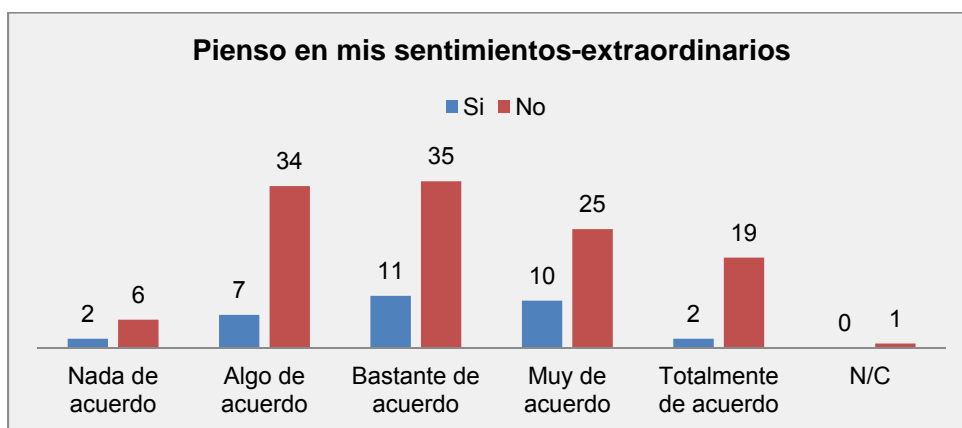


En esta gráfica se muestra que 149 de los alumnos del total que se evaluaron nunca se han dado de baja temporal de los cuales 120 están bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que normalmente se preocupan mucho por lo que sienten.

Tabla de contingencia A menudo pienso en mis sentimientos - Has presentado exámenes extraordinarios

Recuento

		Has presentado exámenes extraordinarios		Total
		Si	No	
A menudo pienso en mis sentimientos	Nada de acuerdo	2	6	8
	Algo de acuerdo	7	34	41
	Bastante de acuerdo	11	35	46
	Muy de acuerdo	10	25	35
	Totalmente de acuerdo	2	19	21
	N/C	0	1	1
Total		32	120	152

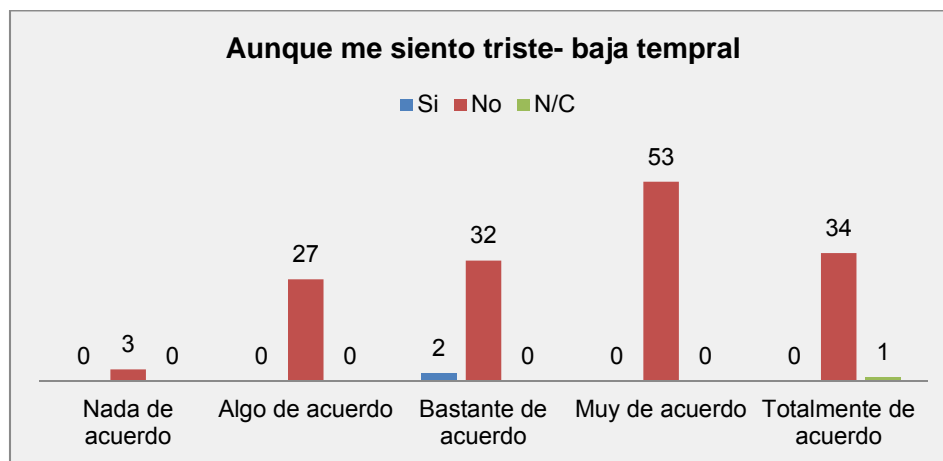


En esta gráfica se concluye 120 alumnos no han presentado exámenes extraordinarios de los cuales 79 alumnos están bastante de acuerdo y muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que a menudo piensan en sus sentimientos y 34 están algo de acuerdo.

Tabla de contingencia Aunque a veces me siento triste suelo tener una visión optimista - Alguna vez te has dado de baja temporal

Recuento

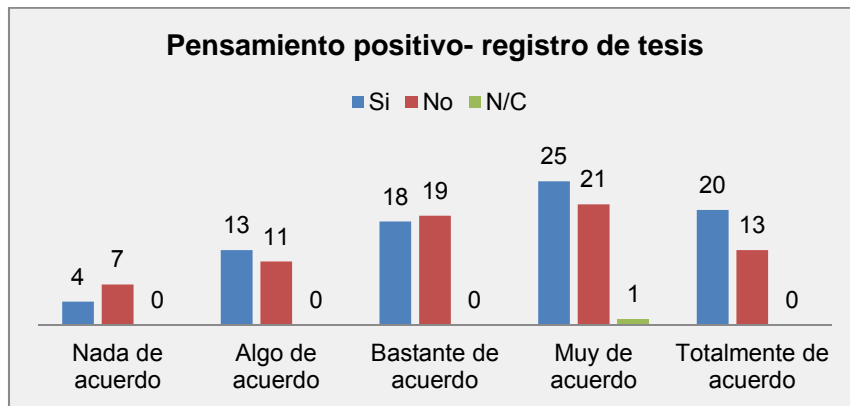
		Alguna vez te has dado de baja temporal			Total
		Si	No	N/C	
Aunque a veces me siento triste suelo tener una visión optimista	Nada de acuerdo	0	3	0	3
	Algo de acuerdo	0	27	0	27
	Bastante de acuerdo	2	32	0	34
	Muy de acuerdo	0	53	0	53
	Totalmente de acuerdo	0	34	1	35
Total		2	149	1	152



En esta gráfica se concluye que de 149 alumnos del total de evaluados no se han dado de baja temporal, de los cuales 119 están bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que aunque a veces se sienten tristes suelen tener una visión optimista.

Tabla de contingencia Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal - Estas por registrarla

Recuento		Estas por registrarla			Total
		Si	No	N/C	
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	Nada de acuerdo	4	7	0	11
	Algo de acuerdo	13	11	0	24
	Bastante de acuerdo	18	19	0	37
	Muy de acuerdo	25	21	1	47
	Totalmente de acuerdo	20	13	0	33
Total		80	71	1	152

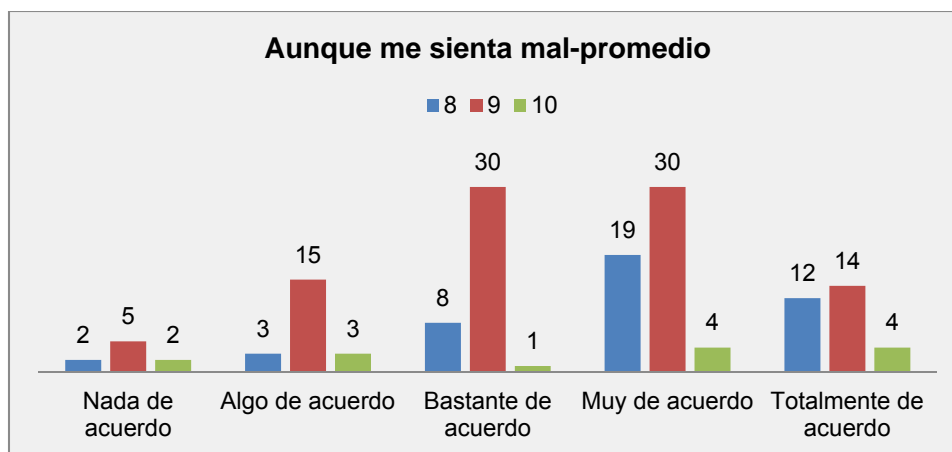


En esta gráfica se concluye que 80 alumnos del total de alumnos evaluados que están por registrar su tesis, 63 de ellos están bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que intentan tener pensamientos positivos aunque se sientan mal y 71 de los que aún no registrarán su tesis, 53 de éstos están bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en tener pensamientos positivos aunque se sientan mal.

Tabla de contingencia Aunque me sienta mal procuro pensar en cosas agradables -Promedio

Recuento

		Promedio			Total
		8	9	10	
Aunque me sienta mal	Nada de acuerdo	2	5	2	9
procuro pensar en cosas agradables	Algo de acuerdo	3	15	3	21
	Bastante de acuerdo	8	30	1	39
	Muy de acuerdo	19	30	4	53
	Totalmente de acuerdo	12	14	4	30
Total		44	94	14	152



De los 152 alumnos que contestaron el test se concluye que 39 que tienen promedio de 8 están bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que aunque se sientan mal procuran pensar en cosas agradables.

72 de los 152 que tienen promedio de 9 están bastante de acuerdo muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que aunque se sientan mal procuran pensar en cosas agradables y 15 están algo de acuerdo en esta opinión.

Solo 9 con promedio de 10 están bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que aunque se sienta mal procuran pensar en cosas agradables.

Discusión

El estudio de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico es un tema actualmente de mucha importancia para la investigación en la educación autores como Mestre, J., Guil, M., y Gil-Olarte, P. (2004). Fernández-Berrocal, Extremera, N. (2003). Petrides, Fredericksonb y Furnhamb (2004), Alvarado (2006), Sánchez (2006) y Pérez y Castejón (2006) han encontrado diversos resultados, ya que, algunos de ellos concluyen que existe relación positiva entre estas dos variables.

Los resultados de esta investigación muestran una relación significativa y positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos del nivel educativo superior éstos resultados son similares a los encontrados por Alvarado (2006) en la cual encuentra una relación alta entre Coeficiente Emocional en las facultades de medicina y psicología.

Pérez y Castejon (2006) obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre algunas habilidades de inteligencia emocional como es claridad emocional, reparación emocional y atención emocional con rendimiento escolar, siendo éstos resultados similares a lo encontrados en esta investigación.

De acuerdo a los resultados obtenidos en las tablas de contingencia el rasgo de IE “presto atención a los sentimientos” con el indicador de rendimiento académico “eres alumno regular” muestra que los alumnos evaluados y que son alumnos regulares están muy de acuerdo en que prestan mucha atención a sus sentimientos. Tal como lo menciona Nováez (1986), el rendimiento académico estará ligado a la aptitud, a los estados volitivos, afectivos y emocionales de los alumnos.

De igual manera en el rasgo de IE “me preocupó mucho por lo que siento” con el indicador de rendimiento académico “baja temporal”, en el cual se muestra que los alumnos que no se han dado de baja temporal están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en preocuparse mucho

por lo que sienten, Rodríguez (1982) explica los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos y como parte de éstos factores menciona el modelo psicosocial que está basado en la importancia del valor de los procesos interpersonales del individuo, en las que está enmarcada la vida del sujeto, este modelo podría ayudar a explicar las causas por las que un alumno decide darse de baja, en este caso en particular la mayoría de los alumnos no se han dado de baja, lo que lleva a pensar que tienen desarrolladas las habilidades emocionales que forman parte de la inteligencia emocional.

En la relación entre el rasgo de IE “a menudo pienso en mis sentimientos” y el indicador de rendimiento académico “exámenes extraordinarios” se encontró que la mayoría de los alumnos no han presentado exámenes extraordinarios y que están bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que a menudo piensan en sus sentimientos. Como menciona Martínez-Otero (2002) el rendimiento académico es el producto que da el alumno en los centros escolares y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones, cuando el rendimiento académico de un alumno quiere ser expresando únicamente como un valor cualitativo lo alumnos que no piensan en sus sentimientos tenderían a presentar exámenes extraordinarios.

En la relación del indicador de IE “aunque a veces me siento triste suelo tener una visión optimista” con el indicador de rendimiento académico “baja temporal” se da como resultado que la mayor tendencia es que los alumnos que no se han dado de baja temporal están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que aunque a veces se sientan tristes suelen tener una visión optimista. Tal como lo menciona Castejón, y Pérez (1998) los estados emocionales y somáticos de los alumnos pueden ser fundamentales en el rendimiento académico, ya que el estado emocional de los alumnos puede influir de manera positiva o negativa, se considera de manera negativa cuando el alumno se encuentra desanimado, agotado o con ciertos complejos ante la propia vida, y de manera positiva cuando el alumno está satisfecho con lo que está haciendo y con los logros que está teniendo.

En cuanto la relación entre el rasgo de IE” intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal” y el indicador de rendimiento académico “registro de proyecto de tesis”, se encuentra que la mayoría de los alumnos evaluados están bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que intentan tener pensamientos positivos aunque se sientan mal y esto ha tenido impacto al ser motivados a realizar el registro de su tesis.

Por último la relación establecida entre el rasgo de IE “aunque me sienta mal procuro pensar en cosas agradables” con el indicador de rendimiento “promedio” se encuentra que los alumnos evaluados mantienen un promedio entre el rango medio que va del 8 a 9 de calificación y éstos están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que aunque se sientan mal procuran pensar en cosas agradables y los alumnos que se ubican en el rango de rendimiento académico alto que se establece en el 10 de calificación están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que aunque se sientan mal procuran pensar en cosas agradables.

Tal como lo explica Rodríguez (1982), en su modelo ecléctico en el cual reconoce la influencia de las dimensiones estáticas y dinámicas de la personalidad (inteligencia, carácter, actitudes, motivaciones), reconoce el valor determinativo de ciertas variables sociales, es decir la actitud que tome el alumno respecto a las situaciones académicas que se le presentan obtendrá los resultados esperados como aprobar una materia, realizar las actividades académicas encomendadas o simplemente mantener su promedio.

Conclusiones

Al dar respuesta al primer objetivo específico en el cual se pretendía evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes de 7° Semestre de Psicología Educativa de la UPN, se concluye que de acuerdo a los resultados obtenidos en la habilidad emocional, atención a los sentimientos, se puede identificar una consistencia en los resultados ya que la mayoría de los alumnos evaluados responden a los indicadores que están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en tener rasgos de esta habilidad desarrollados. Tal como se señala en el modelo de Salovey y Mayer esta habilidad se enfoca en identificar, valorar y expresar estados de ánimo y emociones en uno mismo, además de incluir la capacidad para expresar las emociones adecuadamente.

Los resultados arrojan que los alumnos prestan mucha atención a sus sentimientos, se preocupan por lo que sienten, dedican tiempo a pensar y prestar atención a sus emociones y estados de ánimo, así como pensar cómo sus sentimientos afectan a sus pensamientos.

En la habilidad de claridad emocional se identifica una consistencia ya que los alumnos evaluados responden mayoritariamente estar bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en los rasgos de esta habilidad. Tal como lo señalan Salovey y Mayer en su modelo de habilidades emocionales, esta habilidad tiene un nivel mayor de complejidad, ya que las emociones tienen una influencia en los procesos cognitivos, es decir, las emociones priorizan el pensamiento. Además de que el estado de humor cambia la perspectiva del individuo. Esta habilidad describe sensaciones emocionales.

Los resultados obtenidos indican que los alumnos evaluados tienen claros sus sentimientos, pueden definir sus sentimientos, conocen y reconocen sus sentimientos respecto a las demás personas en diferentes situaciones, pueden decir cómo se sienten, cuáles son sus emociones y comprender sus sentimientos. Tal como lo mencionan Salovey y Mayer el desarrollo de esta

habilidad permite la identificación de los sentimientos que pueden facilitar e interferir con la realización exitosa de diversas tareas cognitivas y conductuales.

En la habilidad reparación de las emociones nuevamente se identificó una consistencia en los resultados de los alumnos evaluados ya que responden en mayor medida estar bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en tener rasgos de esta habilidad es decir, suelen tener una visión optimista, tienen pensamientos positivos, se preocupan por sus estados de ánimo, tienen mucha energía cuando están felices e intentan cambiar sus estados emocionales.

Tal como lo señalan Salovey y Mayer en su modelo de Inteligencia Emocional esta última habilidad promueve el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal. También esta habilidad permite regular las propias emociones y las de los demás, así como mitigar las emociones negativas y priorizar las positivas.

Se encuentra relación positiva entre los indicadores de rendimiento académico considerados particularmente en esta investigación, el indicador de rendimiento académico de los alumnos que no se han dado de baja temporal tuvo mayor relación con la habilidad atención a los sentimientos y reparación de las emociones lo cual significa que la constancia y la actitud le permite saber cómo resolver problemas antes de tomar una decisión.

Es importante mencionar que la mayor parte de alumnos evaluados son regulares lo que significa que no han presentado exámenes extraordinarios ni se han dado de baja temporal y mantienen un buen promedio, se cree que este resultado se debe al semestre en el que fueron evaluados, ya que este representa una constancia en su formación académica y prácticamente la culminación de la carrera.

Se propone continuar con el estudio de la relación existente entre la inteligencia emocional y temas relacionados a la educación, no solamente al rendimiento académico, sino también a las

relaciones que se establecen en las aulas, el comportamiento de los (as) alumnos (as), la autoestima de los (as) alumnos (as), entre otros.

A continuación presentamos una alternativa más de investigación.

Elaborar un estudio en el que se realice una comparación entre dos grupos diferentes: el primero será un grupo control que durante un periodo de seis meses asista a un curso-taller de Inteligencia emocional, monitoreando las variables de rendimiento académico. El segundo grupo será el que cumpla con los rasgos de rendimiento académico.

Y evaluarlos después de seis meses con el mismo modelo de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey y comparar los resultados para conocer si los (as) alumnos (as) que tomaron el curso-taller tienen un mejor rendimiento académico en comparación con lo que no toman el curso-taller.

Referencias

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*, México: Pearson educación. pp, 544.
- Alcaide, M. (2009). Auto concepto y rendimiento académico en alumnos de 1º de Bachillerato según el género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (2), 27-44.
- Alvarado, H. (2006). *Asociación entre el coeficiente emocional y el promedio semestral de los estudiantes del área de la salud en la Universidad de Colima*. Tesis de maestría. Universidad de Colima. Recuperado de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/ALVARADO_BANDA_HECTOR_MANUEL.pdf
- Alzina, B. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Monografías Escuela Española.
- Amariz, M. (2002). Las multiples inteligencias. *Revista Psicología desde el Caribe* 010, pp. 27-38.
- Aznar, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista española de pedagogía* 200, LIII.
- Berger, S. (2007). *Psicología del desarrollo : infancia y adolescencia*. Ed. Panamericana.
- Bloom, B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la Educación*, Alcoy, Marfil, p.17.
- Calhoun, C., Solomon, R.(1996). *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica*. México: Fondo de Cultura Economica, pp. 52-188.

Carmona, J. (2012). *Desarrollo de un segmentador fonético automático para habla expresiva basado en modelos ocultos de Markov*, Tesis de ingeniería en telecomunicación, No publicada, Universidad Politécnica de Madrid.

Chóliz, M, (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*, en <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (1990) *Desarrollo Psicológico y Educación, Psicología de la educación escolar. Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*. Alianza editorial, pp.314.

Costa K. (1996). *Manual e pruebas de Inteligencia*. Ed. Plaza y Valdés y la Universidad Latinoamericana. México D.F. http://books.google.com.mx/books?id=-yGXF50pGHUC&pg=PA75&lpg=PA75&dq=wechsler+inteligencia&source=bl&ots=WClj6hlyuG&sig=4j0MWuPPVFef4mXyFM7NRC_iTVE&hl=es-419&sa=X&ei=MmCaUY_OJsPG0wGTiYCgAQ&ved=0CFsQ6AEwCDgK#v=onepage&q=wechsler%20inteligencia&f=false

De Zubiría S. J., (2002). *Teorías contemporáneas de la Inteligencia y la excepcionalidad*. Ed. Magisterio. Bogotá, D.C. Colombia.

Edel, R. (2003). *El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, (2).

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

Consultado el 24 de septiembre de 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Fernández, M. (2011), Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos (1), Revista Versión Nueva Época, 26, p 24.

Fernández, P, Ruiz, D. (2008), La inteligencia emocional en la educación, *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 6 (2), pp.421-436.

Fernández, P., Extremera, N, Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*. Vol. 94. 751-755.

Fernández, P., Extremera, N., Mestre, M. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología...* 36, (002). 209-228. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80536203.pdf>.

Fernández, P; Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como habilidad esencial en la escuela, OIE_ Revista Iberoamericana de Educación.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3). 63-93.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista Educativa , el aprendizaje: nuevas aportaciones*, 332, pp. 97-116.

Fernández-Berrocal, P., Mestre, M. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*, Madrid: Pirámide.

Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D. (2008). La Educación de la Inteligencia Emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En Acosta, A. (Secretaria General Técnica). *Educación Emocional y Convivencia en el Aula*. pp.169-170.

http://books.google.com.mx/books?id=zC_9eE8zv20C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Acosta+Mesas,+Alberto%22+inauthor:%22Espa%C3%B1a+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n,+Pol%C3%ADtica+Social+y+Deporte+Subdirecci%C3%B3n+General+de+Informaci%C3%B3n+y+Publicaciones%22&hl=es&ei=WIPMTuPdF9GrsAL6wPz_Dg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Gallardo, P. (2006), El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años), *Cuestiones pedagógicas*, vol. 18, pp 143- 159.

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al Rendimiento Académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública, 31, (001) 43-63 Disponible en redalyc <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031103.pdf>

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gerrig, R., Zimbardo P. (2005). *Psicología y Vida*. México ; Bogotá : Pearson Educación. Pp.

295-296. <http://books.google.com.mx/books?id=3-l4Z1dAxo0C&pg=PA295&lpg=PA295&dq=j.p.+guilford+estructuras+del+intelecto&source=bl&ots=FicE0wkH4B&sig=zO351VYhIWT8hRqhquzdRx0Ekbq&hl=es-419&sa=X&ei=Kx58UfGtPOmF2gWPjYAg&ved=0CD8Q6AEwAw#v=onepage&q=j.p.%20guilford%20estructuras%20del%20intelecto&f=false>

Gómez, D., Oviedo, R., Martínez, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario, *Revista Tecnociencia Chihuahua*, 5, (2), 90-97.

González, F. (2000), El lugar de las emociones en la construcción social de lo psíquico: el aporte de Vigotski, *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, Vol. XXI, pp. 132- 148.

Ibarrola, B. (2001) año). Dirigir y educar con Inteligencia Emocional:
http://www.infantil.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40624

Kail, R. y Cavanaugh J. (2006). Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo de vida. Ed. Thomson.
http://books.google.com.mx/books?id=JS1mw_n5Y-gC&pg=PA220&lpg=PA220&dq=teorias+de+la+inteligencia+de+john+carroll&source=bl&ots=KMyYTwNM6B&sig=9GQd0PoLQelpBNcDdlqBxFCJ56M&hl=es-419&sa=X&ei=OWySUerdKpK24APvq4GQAQ&sqi=2&ved=0CDwQ6AEwAw#v=onepage&q=teorias%20de%20la%20inteligencia%20de%20john%20carroll&f=false

Landa, M. (2009) *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional*. Andalucía, España: Universidad de Jaén.

Mestre, J., Guil, M., y Gil-Olarte, P. (2004). La Inteligencia Emocional algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6 (16). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>

- Molero, C., Saiz, E., Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de psicología*, 30 (001). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80530101.pdf>
- Montero, E., Villalobos, J., Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel *relieve*, 13, 2, 215-234. www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria ¿una necesidad pedagógica?, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29, pp.105-112.
- Morris, C., Maisto, A. (2005). Inteligencia y capacidades mentales. *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación, pp. 55-56.
- Page, M., Moreal, B., Calleja, .A., Cerdan, J., Echevarria, J., Garcia, C., Garivia, L., Gómez, C., Jiménez, C., López, B., Martín, L., Mínguez, L., Sánchez, A., Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). <http://www.doredin.mec.es/documentos/008199300071.pdf>
- Pérez, N; Castejón, J. (2006), Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22). 1-27. Recuperado de

[http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACION
S.pdf](http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACION%20S.pdf)

Petrides, K., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Elsevier*, 36. 277-293.

[http://www.psychometriclab.com/admins/files/PAID%20\(2004\)%20-%20T_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/admins/files/PAID%20(2004)%20-%20T_EI.pdf)

Piaget, J. (1954). Les relations entre l'intelligence ET l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Bulletin de Psychologie* VII, 3-4, 143-150.

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Rodríguez, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*, España: Oikos-Tau.

Salovey, P., Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp.185-211.

Salovey, P., Mayer, J. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional development and emotional intelligence: Implications*. New York, NY: Basic Books, (pp 3-34).

Sánchez, M. (2006), La inteligencia emocional, inteligencia cognitiva, rendimiento académico en los alumnos de la facultad de psicología, *Tesis de maestría*, no publicada. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Stasse, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. España: Ed. Medico Panamericana, pp.40.

Sternberg, R. (1990). Más allá del cociente intelectual. Bilbao: Ed. Desde de Brouwer.

Suazo, S. (2006). Inteligencias Múltiples Manual práctico para el nivel elemental. Puerto Rico: Ed. la editorial, Universidad de Puerto Rico.

Torres, L., Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11, (2), 255-270.

Touro, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 473-495.

Woolfolk, A. (2006). Psicología Educativa. Ed .Pearson Educación. pp.669.

Zaccagnini J. L. (2004). ¿Qué es la Inteligencia Emociona? La relación entre pensamiento y sentimientos en la vida cotidiana, Madrid: Biblioteca Nueva

Anexo 1

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.

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
	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5	
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5	

Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 2

Cuestionario de rendimiento académico

El presente cuestionario pretende conocer aspectos relacionados con el rendimiento académico de los alumnos de octavo semestre de Psicología Educativa. Así mismo agradecemos tu colaboración.

Instrucciones: Lee las siguientes preguntas y responde de la manera más honesta que te sea posible.

1. ¿Eres alumno regular?
Si
No. ¿Cuántas materias adeudas?

2. ¿Alguna vez te has dado de baja temporal?
Si ¿Por qué?

No

3. ¿Has presentado exámenes extraordinarios?
Si ¿Cuántos?

No

4. ¿Registraste tu proyecto de tesis?

Si ¿Cuándo?

No

5. ¿Cuál es tu promedio general?

MUCHAS GRACIAS