

**RELACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN
BOLÍVAR DE BARRANQUILLA**

MARTINEZ CANTILLO, LUIS

NAVARRO QUIROZ, WILFRAN

DE LA HOZ PACHECO, JORGE

Tutor: FRANCISCO JAVIER VÁZQUEZ DE LA HOZ

Investigación Psicológica V

Universidad Simón Bolívar

Programa de psicología 9º semestre diurno

Barranquilla noviembre de 2009.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	5
4. OBJETIVOS	11
4.1 OBJETIVOS GENERALES.....	11
4.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
5. MARCO TEÓRICO.....	12
5.1 INTELIGENCIA Emocional.....	12
5.1.1 Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad.....	16
5.1.3 Percepción, evaluación y expresión de las emociones.....	23
5.1.4 La emoción facilitadora del pensamiento:.....	24
5.1.5 Comprensión y análisis de las emociones:.....	24
5.1.6 Regulación reflexiva de las emociones:.....	25
5.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	29
5.2.2 Motivación escolar:.....	32
5.2.3 Planteamiento general para la motivación escolar.....	34
5.2.4 Autocontrol	36
5.2.5 Habilidades del Autocontrol	37
5.2.6 El rendimiento académico del estudiante:.....	37
5.2.6.1 Confianza:.....	37
5.2.6.2 Curiosidad:.....	37
5.2.6.3 Intencionalidad:.....	37
5.2.6.4 Autocontrol:.....	37
5.2.6.4 La relación:.....	37
5.2.6.5 Capacidad de comunicarse:.....	37
5.2.6.6 Cooperación:.....	38
5.3 Variables externas asociadas al rendimiento académico	38
5.3.1 Habilidades Sociales	38
7. METODOLOGÍA.....	42
8. RESULTADO Y DISCUSION.....	45
Consistencia Interna.....	46
Descripción General de las Variables	47
ANÁLISIS RESULTADOS MUJERES	49
Subescala Atención Emocional.....	49
ANÁLISIS RESULTADOS HOMBRES	55
Subescala Atención Emocional.....	55
Subescala Claridad Emocional.....	57
Subescala Reparación Emocional.....	58
COMPARACION.....	60
Comparación por Género	60
Subescala Atención Emocional.....	60
Subescala Claridad Emocional y Género.....	61

<i>Subescala Reparación Emocional y Género</i>	62
COMPARACION.....	63
<i>Subescala Atención Emocional</i>	64
COMPARACION.....	67
Comparación por Género	67
9. CONCLUSIONES	69

REFERENCIAS

1. INTRODUCCIÓN

En la presente propuesta investigativa se dará a conocer como la inteligencia emocional hace parte activa del proceso de aprendizaje, se podrá ver un compendio de teorías sobre el rendimiento académico y la inteligencia emocional.

También se encontrará la aplicación de las metodologías investigativas especialmente la cuantitativa, así mismo esta investigación le dará herramientas a la comunidad educativa para el manejo adecuado de las emociones y así se dará el buen trato. En esta investigación se mostrara los modelos propuestos por *Salovey & Mayer* en 1997 sobre la inteligencia emocional, lo mismo que en el rendimiento académico propuesto por *Chadwidck* 1979, citado en *Chavez*, 2006.

Se tomó como referencia estos dos conceptos para elaborar esta investigación en los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, con el fin de analizar la relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico. Siguiendo a lo anterior se tomó como población de estudio los estudiantes de la Universidad Simon Bolívar, para dicha investigación ya se ve la necesidad de encontrar nuevas alternativas para mejorar el rendimiento académico, teniendo en cuenta cómo interactúan los estudiantes en el aula y la relación con sus compañeros.

2. JUSTIFICACIÓN

Al analizar el concepto de inteligencia emocional surgen varias ideas acerca de este mismo, pero al tratar de definirlo se encuentra que este término tiene una evolución. Definiendo la Inteligencia Emocional, como: "La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente, es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias". Concepto propuesto por *Salovey & Mayer 1997* citado en *prieto, ferrandiz, ferrando, Sainz, bermejo & Hernández, (2008)*.

Por mucho tiempo, el término de inteligencia se utilizaba para denotar únicamente la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Aunque existen diferentes tipos de inteligencia, en términos generales este concepto implica la reunión de información, el aprendizaje y el razonamiento sobre esta información; es decir, la habilidad mental asociada con las operaciones cognitivas (*Sternberg, Prieto, Castejón, 2000*).

La psicología ha sido la disciplina encargada de definir y establecer las estrategias de medición de la inteligencia. De acuerdo con esta aproximación, las habilidades cognitivas son identificadas desde el modelo psicométrico, analizando factorialmente un número determinado de áreas cognitivas (*Daniel, 1997* citado en *Weiten, 2006*). Tradicionalmente, el vocablo cognición ha sido usado para referirse a actividades como pensar,

concebir y razonar y, en muchos casos, se le relaciona con la parte estructural de la inteligencia. Los investigadores clásicos consideraban la inteligencia como una estructura, por lo que su preocupación se centraba en la definición de sus componentes, *Reber 2001*)

Posteriormente se amplió el concepto de inteligencia emocional como:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (*Salovey & Mayer 1997, citado en prieto, et al 2008*)

Tratando de explicar el concepto de rendimiento académico *Pineda en 1998*, propone que este es la evaluación del conocimiento adquirido en determinado material de conocimiento. (*Pineda 1998*)

El rendimiento académico es entendido, como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (*Pizarro 1985 citado en Andrade, Miranda & Freixas, 2006*). El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como “una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos” (*Pizarro, 1985 citado en Andrade et al, 2006*). Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo

social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes.

Según *Herán y Villarroel en el año 1987, (citado por Andrade et al. 2006)* el rendimiento académico se define 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". El problema del rendimiento escolar se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos) Al estudiar científicamente el rendimiento, es básica la consideración de los factores que intervienen en él. Por lo menos en lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto es que ni si quiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor, *Herán y Villarroel en el año 1987, (citado por Andrade et al. 2006)*

Al analizarse el rendimiento escolar, deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente escolar (*Tawab, 1997; citado en Ortiz, Perez, Macías, Rangel, Fernandez & Ponce 2007*).

Al avanzar en esta investigación se colocará en práctica los conocimientos adquiridos en su proceso formativo; también se propiciarán las relaciones investigativas entre la psicología y la pedagogía, ya que esta propuesta se desarrollará, de una forma interdisciplinaria poniendo las teorías psicológicas al

servicio del mejoramiento de las estrategias de enseñanza. Ofreciéndole herramientas a los docentes a la hora de evaluar las competencias de los estudiantes

Así mismo también es importante en el ámbito científico porque se dejarán evidencias empíricas acerca del uso de inteligencia emocional en el rendimiento académico, dando herramientas científicas para la regulación de las emociones dentro del proceso de aprendizaje.

Siguiendo a lo anterior, se tomó a los estudiantes de la Universidad Simon Bolívar, para dicha investigación ya que se ve la necesidad de encontrar nuevas alternativas para mejorar el rendimiento académico, teniendo en cuenta cómo interactúan los estudiantes en el aula, y la relación con sus compañeros y docentes, tomando *Inteligencia Emocional* como una opción viable. Además, la institución se beneficiara con dicha investigación porque al conocer los resultados, se tomara decisiones teniendo en cuenta la inteligencia emocional como una herramienta útil en la elaboración de sus estrategias de enseñanzas.

Los estudiantes de la Universidad Simon Bolívar con esta propuesta de investigación desarrollarán la capacidad de sentir y expresar los sentimientos en forma adecuada conduciéndolos a la regulación de los estados emocionales, aplicándolos en su proceso de aprendizaje con el fin de mejorar el rendimiento académico; de igual forma aprenderán a mejorar sus relaciones interpersonales, así aprovecharán al máximo los trabajos en grupos; por otra parte desarrollarán la comprensión de los estados emocionales y

los enfocarán hacia el éxito académico; además teniendo claro el concepto de inteligencia emocional y practicándolo en su cotidianidad.

DESCRIPCION DEL PROBLEMA

A través del tiempo la psicología y pedagogía han tomado como objeto de estudio el rendimiento académico y se ha hecho énfasis en las variables por la cual se da el proceso de aprendizaje como lo es la motivación escolar, autocontrol, habilidades sociales.

Partiendo de esto se toma como referencia el concepto de rendimiento académico (Chadwidck 1979, citado en Chavez, 2006) como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos).

Por otra parte (Salovey & Mayer 1990 citado en Prieto et al, 2008) definieron la Inteligencia Emocional como: "La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente", es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias.

Mas adelante (Salovey & Mayer, 1997 citado en Zavala et al, 2008) ampliaron el concepto de inteligencia emocional como "la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Con base a lo anterior ha surgido el siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación de la Inteligencia Emocional con el Rendimiento Académico los estudiantes de de la universidad Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla?

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVOS GENERALES

- Determinar la relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla.

4.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer la relación entre la percepción de las emociones con el rendimiento académico en los estudiantes de la universidad Simón Bolívar de Barranquilla.
- Establecer la relación entre la regulación de las emociones con el rendimiento académico en los estudiantes de la universidad Simón Bolívar de Barranquilla.
- Establecer la relación entre expresión de las emociones con el rendimiento académico en los estudiantes de la universidad Simón Bolívar de Barranquilla.
- Establecer la relación entre la emoción facilitadora del pensamiento con el rendimiento académico en los estudiantes de la universidad Simón Bolívar de Barranquilla.

Comparar la relación entre IE y Rend. Académico en los estudiantes de la universidad Simón Bolívar de Barranquilla, según: Programa académico, semestre y GÉNERO.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 INTELIGENCIA Emocional

La inteligencia emocional es un constructo que en las dos últimas décadas ha destacado por su capacidad amplia para explicar el bienestar personal y el éxito social en las organizaciones empresariales, la familia y la escuela. En el contexto educativo son de particular interés las relaciones positivas establecidas entre la IE y el logro académico, la prevención de conducta de riesgo, el ajuste social y la calidad y cantidad de relaciones interpersonales, (Fernandez - Berrocal Y Palomera, 2008, citado en Zavala; Valadez; Vargas 2008).

Uno de los marcos teóricos de referencia mas importante en el estudio de la IE es el modelo de habilidades propuesto por MAYER y SALOVEY (1997), quienes la definieron como un equipo de habilidades cognitivas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones, cuyas consecuencia son adaptativas, para el sujeto, asimismo, postularon cuatro dimensiones o habilidades básicas que favorecen la función adaptativa, 1) percepción y expresión de las emociones; 2) facilitación emocional del pensamiento; 3) comprensión emocional; y, 4) gestión de las emociones (Mayer y Salovey 1997 citado en Zavala et al. 2008).

Posteriormente, asociados con Caruso definieron la IE como la habilidad para identificar, procesar y manejar las emociones propias y las de otras

(Mayer , Salovey & Caruso 2000 citado en Zavala et al. 2008) . Este ultimo enfoque acrecentó el concepto de la IE va que implico tanto las dimensiones cognitivas para la percepción , compresión, y gestión de la propia información emocional como su utilidad para relacionarse con los demás .

Otros de los acercamientos teóricos, difundido ampliamente en el área de la inteligencia emocional, es el modelo mixto en el que destacan autores como Goleman, Petrides y Bar-on. En dichos modelos se consagra, además de habilidades cognitivas, otras variables relacionadas con la personalidad tales como la asertividad, la motivación y la autoestima. Goleman (2000) , quien popularizo el termino de la inteligencia emocional, es uno de los representantes iniciales del modelo mixto ; definió la IE como la habilidad para automotivarse y la tenacidad para encarar frustraciones ; controlar los impulso y relegar la gratificación , regular los propios estados de animo y controlar el medio para dejar fluir la capacidad de pensar. (Goleman 2000 citado en Zavala et al. 2008). Su orientación tuvo gran éxito en el campo las organizaciones. Petrides Y Furham, (2001) consideran que la IE es una constelación de emociones , percepciones y rasgos de la personalidad , subrayando entre los últimos la empatía , la felicidad y el optimismo . para Bar-on,(1997) la IE es un conjunto de capacidades emocionales , personales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo para hacer frente a las demandas y las presiones del medio ambiente (Zavala y otros 2008) .

La emoción

Etimológicamente, la palabra emoción proviene del latín *motere* y significa estar en movimiento o moverse; es decir, la emoción es el catalizador que impulsa a la acción (Schachter y Singer 1962; citado en Shemueli 2005). Históricamente, la emoción se ha relacionado con los campos de la psicología, psicodinámica y sociología, desempeñando un papel fundamental en la configuración de las situaciones sociales (Matthews, Zeidner & Roberts 2002; citado en Shemueli 2005). En la psicología contemporánea se ha puesto énfasis en la funcionalidad de las emociones, como fuente principal para la motivación y como modelador de la opinión y juicio de las personas (Salovey et al. 2001; citado en Zavala y otros 2008). La función social de las emociones está siempre presente, pues el afecto es inherente al ser humano (Finemand 2000; citado en Shemueli 2005). Las emociones sirven, entonces, como la fuente más poderosa, auténtica y motivadora de energía humana (Lazarus 1991; citado en Shemueli 2005).

Por lo tanto, se podría entender a la emoción como una respuesta mental organizada a un evento que incluye aspectos psicológicos, experienciales y cognitivos (Mayer; Caruso & Salovey 2001; citado en Palomera Fernandez-Berrocal; Brackett, 2008).

La vida organizacional se encuentra, constantemente, cargada de emociones fuertes (Ashforth 2001; citado en Shemueli 2005). Sin embargo, tradicionalmente, se ha considerado el lugar de trabajo como un ambiente racional (Scott 1998; citado en Shemueli 2005), donde las emociones no tienen funciones productivas y cuya intervención sólo sesga las percepciones e interfiere con la capacidad de

raciocinio y toma de decisiones (Ashforth 2001; Ashforth y Humphrey 1995, citado en Shemueli 2005). En la actualidad, aunque este enfoque ha cambiado, todavía existe un número significativo de prejuicios acerca del papel que desempeñan las emociones en la vida organizacional (Sandelands y Boudens 2000; Asforth y Humphrey 1995; citado en Shemueli 2005). Ahora, los resultados de las investigaciones han logrado el reconocimiento, por parte de los líderes industriales, de la importancia de la relación entre las emociones y los resultados laborales, específicamente su notable influencia en los comportamientos y actitudes de los trabajadores (Ashforth 2001; Grandey 2000, citado en Shemueli 2005).

Por estos motivos, se ha empezado a ubicar lo emocional como un componente integrado a la vida laboral, dejándose de lado la idea de que las emociones retardan o estancan a las organizaciones, sus objetivos y su efectividad (Ashkanasy et al. 2000; Cooper y Sawaf 1997, citado en Shemueli 2005). Adicionalmente, la capacidad emocional de los individuos está ganando un mayor crédito en la toma de decisiones, la negociación, la solución de problemas, la adaptación a cambios organizaciones y la construcción de relaciones laborales (Ashforth y Humphrey 1995, citado en Shemueli 2005).

Por mucho tiempo, el término de inteligencia se utilizaba para denotar únicamente la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Aunque existen diferentes tipos de inteligencia, en términos generales este concepto implica la reunión de información, y el aprendizaje y el razonamiento sobre esta información; es decir, la habilidad mental asociada con las operaciones cognitivas (Sternberg; et al. 2000).

La Inteligencia es considerada por muchos autores como una habilidad básica que influye en el desempeño de todas las tareas de índole cognoscitiva, por lo que una persona *inteligente* hace un buen trabajo al resolver problemas, explicarlos y proponer acertijos. La evidencia a favor de esta posición proviene de estudios correlacionales de las pruebas de inteligencia, los cuales han motivado el hecho de que algunos autores la definan basándose en la medición del. Durante la última década, los teóricos han elaborado un gran número de modelos distintos de IE. En términos generales, los modelos desarrollados de IE se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer, Salovey & Carruso 2000 citado en Zavala, Valadez, Vargas 2008).

5.1.1 Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad

Se ha escogido el modelo de las cuatro Rama Propuesto por Salovey y Mayer (1997) debido a que según Salovey; Mayer; Caruso, 2000) es el planteamiento científico con mas apoyo empirico y con base teoricas mas fundamentadas. (Mayer; et al. 2000, citado en Palomera y otros 2008).

La inteligencia Emocional engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información. En concreto, la definición mas extendida describe la IE como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimientos emocional y la habilidad para regular las emociones

promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, citado en Palomera et al. 2008).

El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) concibe a la IE como una inteligencia per se relacionada con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar (controlar y regular) las emociones (Mayer; Caruso & Salovey. 2000 citado en Shemueli 2005). La IE "representa la aptitud o habilidad para razonar con las emociones" y como tal es diferente del logro emocional o competencia emocional (Mayer y Salovey 1997, citado en Shemueli 2005).

El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales (Mayer et al. 2000 citado en Shemueli 2005), cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las primeras capacidades o las más básicas son la percepción y la identificación emocional. En términos de desarrollo, la construcción emocional empieza con la percepción de la demanda emocional de los infantes. A medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones.

En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento -la segunda fase de habilidades- no está

siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones. En la tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel. Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas en la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás. Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas, que reunidas construyen una definición de la IE: *como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en otros* (Mayer y Salovey 1997; citado en Shemueli 2005).

Esta propuesta ha originado una serie de investigaciones importantes, cuyos aportes han generado instrumentos de medición que hoy sirven como base para muchos estudios sobre la IE.

Cuadro 1

Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional de Mayer y Salovey

Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4
La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual			
La habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto a los placenteros como a aquellos que no lo son.	La habilidad para emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria.	La habilidad para monitorear reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de cuán claras, influenciables o razonables son.	La habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras; tener que reprimir o exagerar la información transmitida.
Entendimiento y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional			
La habilidad para describir las emociones y reconocer las representaciones	La habilidad para interpretar los significados de las	La habilidad para entender los sentimientos complejos; por ejemplo,	La habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones,

es de estas en las palabras. Por ejemplo, la relación entre querer y amar.	emociones con respecto a las relaciones (por ejemplo, la tristeza casi siempre acompaña a la pérdida).	la ambivalencia.	tales como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la timidez.
Facilitación emocional del pensamiento			
Las emociones dan prioridad al pensamiento, por medio de dirigir la atención a la información importante.	Las emociones están lo suficientemente disponibles como para que puedan ser generadas como ayuda para el juicio y la memoria concerniente a los sentimientos.	El ánimo emocional modula los cambios en el individuo: de optimista a pesimista, lo cual alienta el reconocimiento de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales se diferencian y fomentan métodos de solución de problemas (ejemplo, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad).
Percepción, evaluación y expresión de la emoción			
La habilidad para identificar la emoción en nuestros estados físicos,	La habilidad para identificar las emociones en otras personas, objetos,	La habilidad para expresar las emociones con precisión y para expresar las necesidades	La habilidad para discriminar entre sentimientos; por ejemplo, expresiones

sentimentales y reflexivos.	situaciones, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamient o.	de aquellos sentimientos.	honestas <i>versus</i> deshonestas.
--------------------------------	--	------------------------------	---

Tomado de (Salovey & Mayer 1997; citado en Shemueli 2005)

Inteligencia emocional y el bienestar psicológico

En la última década ha habido un conjunto de estudios que se han centrado en el analizar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos. El modelo de Mayer y Salovey nos proporciona un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayuda a comprender mejor el papel mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal. Los 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 menos rumiación.

Además, cuando estos 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 et al. 2002 citado en Extremera, N; Fernandez-Berrocal, 2002), incluso, se recuperan mejor de los estados de ánimo inducidos

experimentalmente. Las investigaciones realizadas con los adolescentes españoles muestran que cuando se les divide en grupo en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los estudiantes con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos por una mayor capacidad hacia sus sentimientos y por una mayor capacidad para regular sus emociones (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai. 1995 citado en Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008).

Inteligencia emocional y Rendimiento académico

La capacidad para atender a 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 probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia se beneficiaran más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permiten afrontar tales dificultades. La IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernandez-Berrocal et al. 2008)

La inteligencia emocional está dirigida al autocontrol y la expresión adecuada de las emociones, además el pensamiento se desarrolla partiendo de los sentimientos, la capacidad de evaluar y corregir las emociones.

Dimensiones de la inteligencia Emocional

En este capítulo se explicará cuáles son las dimensiones que a partir del modelo Mayer & Salovey en el

año 1997, se describen y evalúan en la inteligencia emocional las cuales son: sensación y expresión de las emociones; emoción como instrumento del pensamiento, comprensión de las emociones y regulación de las emociones (atención, claridad y reparación)

5.1.3 Percepción, evaluación y expresión de las emociones

Esta habilidad se refiere al grado en que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como la percepción de los estados emocionales en otras personas, objetos, colores y diseños a través del lenguaje, el comportamiento, el sonido o la apariencia. Además también abarcaría la habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos, así como la habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

Esta se refiere a la identificación de las emociones y la expresión adecuada de las emociones, así como también puede ser la identificación e interpretación de las emociones de los demás.

5.1.4 La emoción facilitadora del pensamiento:

Hace referencia a cómo las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante. Las emociones pueden ser de gran ayuda, al facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a emociones. Además, las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista. Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas.

La emoción se presenta como ayuda para el proceso de selección de información en el momento de dirigir la atención, también colabora en la recuperación y evolución de recuerdos, además los estados de emoción modifican los procesos psíquicos de percepción y atribución, desarrollando habilidad para la solución de problemas.

5.1.5 Comprensión y análisis de las emociones:

conocimiento emocional: abarcaría la capacidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción, así como la habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen. Además, incluye la habilidad para comprender las emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio. Comprendería también, la habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.

Es la habilidad para conocer las palabras que describen los conceptos de las diferentes emociones y asociarlas cuando se presentan, con este componente se

diferencia que evento evoca una emoción u otra, es decir de donde proviene la emoción.

5.1.6 Regulación reflexiva de las emociones:

Esta última habilidad incluiría la capacidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, así como la habilidad para reflexionar sobre emociones y determinar la utilidad de la información. Además abarcaría la capacidad para regular emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas sin reprimir ni exagerar la información que comunican.

Este componente que describe el afrontamiento de las emociones ya sean positivas o negativas y así no dejar que las expresión de la emoción no oculte la utilidad de la información del ambiente y se use adecuadamente.

Inicialmente, estos autores definieron a la IE como la *"habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y nuestras acciones"* (Salovey y Mayer, 1990 citado en Pena; Repetto 2008), pero en publicaciones relativamente recientes han señalado que su definición sobre IE parece vaga en el sentido de que solo habla acerca de la percepción y regulación de las emociones y omite al pensamiento relacionado con el sentimiento, por lo que plantean una definición.

INSTRUMENTOS CLÁSICOS DE EVALUACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL: CUESTIONARIOS, ESCALAS Y AUTO-INFORMES

Este método de evaluación ha sido el más tradicional y utilizado en el campo de la psicología. A través de los cuestionarios se han obtenido perfiles en variables de personalidad como extraversión, neuroticismo, se han evaluado aspectos emocionales como empatía o autoestima y se han obtenido medidas sobre otros factores más cognitivos como pensamiento constructivo o estrategias de afrontamiento. De la misma forma, la utilización de escalas y cuestionarios está mostrando su utilidad en el campo de la IE y el manejo efectivo de nuestras emociones.

En la mayoría de los casos, estos cuestionarios están formados por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales a través de una escala Likert que varía desde *nunca* (1) a *muy frecuentemente* (5). Este indicador se denomina "índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada" y revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones.

No obstante, algunos autores como Mayer y Salovey conciben la inteligencia emocional como una inteligencia genuina y consideran deficiente una evaluación exclusivamente basada en cuestionarios de papel y lápiz. Estos autores consideran que los cuestionarios de IE pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona y, además, también es posible la tendencia a falsar la respuesta para crear una imagen más positiva. A pesar de ello, es indiscutible la utilidad de las medidas de auto-informes en el terreno emocional, sobretodo para

proporcionar información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos autoinformados de los alumnos. Puesto que el mundo emocional es interior, uno de los métodos más eficaces para conocer al propio alumno, a pesar de sus sesgos, es preguntándole sobre cómo se siente, qué piensa, o cómo le afectan determinados sucesos que ocurren en el aula.

La evaluación de la IE a través de cuestionarios es muy útil en aquellos casos en los que el educador quiere obtener un índice del ajuste emocional de los adolescentes y obtener un perfil de las carencias afectivas en determinadas áreas cuya única forma de evaluar sea a través de la propia introspección del alumno. Por ejemplo, es de gran utilidad para conocer la capacidad de discriminación emocional, la atención a las emociones positivas y negativas, el nivel de regulación afectiva, o el grado de tolerancia al estrés ante las frustraciones. A continuación presentamos un ejemplo sobre la forma de evaluar el nivel de capacidad emocional basándonos en una escala típica de IE:

3 Instrucciones: *A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que Vd. cree que se produce cada una de ellas marcando con una X en la casilla correspondiente.*

1 2 3 4 5

NUNCA RARAMENTE ALGUNAS

VECES CON BASTANTE FRECUENCIA

MUY FRECUENTEMENTE

1. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.

1 2 3 4 5

2. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.

1 2 3 4 5

2. Presto mucha atención a cómo me siento. 1 2 3 4 5 Como ya hemos comentado, en este método las personas se valoran a sí mismo en su capacidad percibida en distintas competencias y destrezas emocionales. Existen varios cuestionarios sobre IE que, aunque similares en su estructura, cada uno evalúa diferentes componentes de ella. Uno de los primeros cuestionarios es la Trait-Meta Mood Scale (TMMS 24). Este cuestionario ha sido uno de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado. La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos (p.e. *"Pienso en mi estado de ánimo constantemente"*), Claridad emocional (p.e. *"Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos"*) y Reparación de las propias emociones (p.e. *"Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista"*). La versión clásica contiene 48 ítems aunque hay versiones reducidas de 30 y de 24 ítems (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, adaptación al

castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally Ramos y Ravira, 1998).

Otro instrumento similar al anterior es la escala de IE de Schutte. Esta medida proporciona una única puntuación de inteligencia emocional (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998, adaptación al castellano por Chico, 1999). Sin embargo, investigaciones posteriores han encontrado que esta escala se puede dividir en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional (p.e. *"Encuentro difícil entender los mensajes no verbales de otras personas"*); 2) Manejo de emociones propias (p.e. *"Me motivo a mi mismo imaginando un buen resultado en las tareas que voy a hacer"*); 3) Manejo de las emociones de los demás (p.e. *"Solucionar los problemas de los demás me divierte"*) y, por último, 4) Utilización de las emociones (p.e. *"Cuando siento que mis emociones cambian, se me ocurren nuevas ideas"*). Extremera & Fernández Berrocal 2006 citado en Berrocal & Mestre 2007.

5.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Corea, (2001) define el rendimiento académico como la relación que se establece entre el trabajo útil que se obtiene y la cantidad de energía que se suministra.

Así mismo tratando de explicar el concepto de rendimiento académico (Chadwidck 1979, citado en Chavez, 2006) define el rendimiento académico con la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de

enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) que evalúa del nivel alcanzado.

Representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas, y se expresa mediante un calificativo o promedio ponderado. (Reyes, 2003).

El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, rendimiento académico es entendido por *Pizarro, (1985)* como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación: "Del latín *reddere* (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo (*Pizarro 1985 citado en Andrade, Miranda & Freixas, 2006*).

Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc", "..., al hablar de rendimiento en la escuela, nos referimos al aspecto dinámico de la institución escolar. (...) El problema del rendimiento escolar se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos) de otro", "al estudiar científicamente el rendimiento, es básica la consideración de los factores que intervienen en él. Por lo menos en lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto

es que ni si quiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor", "..., al analizarse el rendimiento escolar, deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente escolar" (Tawab, 1997; citado en Ortiz et al. 2007).

(García y Palacios 1991 citado en Chávez 2006) Después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones de rendimiento escolar concluye que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general el rendimiento escolar en caracterizado del siguiente modo a) el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje.

Como tal esta ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; b) en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por le alumno y expresa una conducta de aprovechamiento; c) el rendimiento esta ligado a medida de calidad y a juicios de valoración; d) el rendimiento es un medio y no un fin en si mismo; e) el rendimiento esta relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

Resumiendo el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzando por el alumno. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto del que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el

aprovechamiento escolar esta referido, mas bien, al resultado del proceso enseñanza- aprendizaje, cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende (Reyes, 2003 citado en Chávez, 2006).

VARIABLES ASOCIADAS CON EL RENDIMEINTO ACADEMICO

5.2.2 Motivación escolar:

La motivación escolar no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos difíciles de relacionar e integrar de acuerdo con las múltiples teorías que han aparecido sobre el tema. Sin embargo, se da una gran coincidencia en definir a la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993 citado en Gonzalez, 2003).

Debido a este carácter complejo y difuso de la motivación, es necesario tener en cuenta la relación que tiene con otros conceptos referidos a la intencionalidad de la conducta como son el interés, atención selectiva dentro del campo; la necesidad, entendida como falta o carencia de algo que puede ser suministrado por una determinada actividad; el valor, orientación a la meta o metas centrales en la vida de un sujeto; y la aspiración, la expectativa de alcanzar un nivel determinado de logro. (González, 2003).

Es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta *este proceso involucra variables tanto cognitivas, como afectivas*

Cognitivas cuando las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales alcanzan las metas propuestas; afectivas en tanto que comprende elementos como la autovaloración y auto concepto. Ambas variables actúan e interaccionan con el fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, es esencial dentro del ámbito escolar. (Alcalá & Antomijevic, 1987, citado en Navarro, 2003).

Se ve reflejado tanto la parte cognitiva como la afectiva con el fin de alcanzar los propósitos que se han trazado desde un comienzo en el ámbito escolar ya que con esto se conduce a que la motivación sea la más óptima.

Todos estudiantes tienen experiencia de estar motivados o predispuestos a realizar una determinada actividad, es el primero de los requisitos, que se precisan para que pueda desarrollarse con éxito. No es de extrañar por lo tanto que, dentro del ambiente escolar y familiar se haga continua referencia al desinterés, por el estudio para explicar el origen de unas calificaciones escolares insatisfactorias. (Alcalá & Antomijevic 1987 citado en Navarro, 2003).

Con frecuencia la falta de motivación predispone a distraerse, a no prestar la debida atención a los estímulos que se han de relacionar y también a disminuir el esfuerzo que demanda el trabajo intelectual.

Naturaleza de la Motivación

Una distinción que tenemos que hacer cuando estudiamos el tema de la motivación es el lugar de origen de esa fuerza que impulsa al individuo (Bueno y Castanedo, 1998

citado en Gonzalez, 2003). Así, ésta puede ser interna (motivación intrínseca) o externa (motivación extrínseca) a la persona.

La motivación extrínseca es aquella configurada por incentivos externos en términos de premios y castigos y que, por consiguiente, conduce a la acción de una conducta o comportamiento deseable socialmente (refuerzo o premio) o a la eliminación o erradicación de conductas no deseables socialmente (castigo). Está provocada desde fuera del individuo por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esta motivación. (Gonzalez, 2003).

Este tipo de motivación, estrechamente relacionada con la corriente conductista (de la cual hablaremos en el apartado siguiente) se ha utilizado tradicionalmente para motivar a los estudiantes, pero no siempre se consigue y, en ocasiones, se da el efecto contrario, es decir, se produce desmotivación al no alcanzar el estímulo esperado. (Gonzalez, 2003).

5.2.3 Planteamiento general para la motivación escolar

En su obra "*psicología educativa*" Woolfok (1995), establece 4 planteamiento generales para la motivación escolar:

Los adeptos de los planteamientos conductuales como recompensa en sentido. Una recompensa es un objeto o un evento atractivo que proporciona como consecuencia de una conducta particular; un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta por tanto; de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación

desde la perspectiva humanista: enfatiza fuentes intrínsecas como la necesidad que la persona tiene de autorrealización (*Woolfok, 1995 citado en Navarro, 2003*), lo que estas teorías tienen en común es que las personas están motivadas en un momento continuo por la necesidad innata de explotar sus potenciales. Así mismo desde la perspectiva motivacional a los estudiantes implican sus recursos internos, sus sentidos de competencias, autoestima, autonomía, autorrealización.

Las teorías de aprendizaje social: Son las interacciones del comportamiento conductuales y cognoscitivos: Consideran tanto el interés de las teorías conductuales con los efectos y/o resultados de la conducta. Como el impacto de las creencias y expectativas del individuo; muchas explicaciones de la motivación pueden caracterizarse como expectativas del valor teórico. (*Woolfok, 1995, citado en Navarro, 2003*)

Al respecto (*Bandura 1993, citado en Navarro, 2003*), en su teoría cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras los aspectos importantes para las personas son, ¿si me esfuerzo puedo tener éxito? y ¿si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensante?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo. (*Woolfok 1995, citado en Navarro, 2003*).

Cabe destacar que estos planteamientos, son de vital importancia para el ser humano ya que cada teoría hace referencia a las estrategias que se utilizan para manejar

la motivación de manera adecuada. En la parte conductual se refieren a las recompensas que se le dan al individuo ya sean para aumentar o desalentar una conducta, así mismo se da a conocer la teoría humanista hace referencia a las necesidades innatas que tiene el individuo a seguir explorando nuevas cosas en su vida diaria. (Navarro, 2003)

De igual forma se presenta lo que es el aprendizaje social que manifiestas las interacciones del comportamiento que presenta el individuo de tal forma que depende de su conducta el impacto que tenga frente a una sociedad. Finalmente se da a conocer la teoría cognoscitiva social donde la motivación se da mediante dos fuerzas fundamentales para alcanzar el éxito, (Navarro, 2003)

5.2.4 Autocontrol

Las teorías del aprendizaje relacionan el "locus de control", es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar. De acuerdo con (Almaguer, 1998, citado en Navarro, 2003) si el éxito o el fracaso se atribuyen a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumenta la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá afortunada por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase.

En este último caso el individuo no asume el control o la participación en los resultados de sus tareas y cree que es suerte lo que determina lo que está sucediendo. (Woolfok, 1995, citado en Navarro, 2003).

5.2.5 Habilidades del Autocontrol

El autocontrol en la búsqueda de la obtención de notas engloba las siguientes habilidades:

5.2.6 El rendimiento académico del estudiante:

Depende del más fundamental de todos los conocimientos aprender a aprehender.

5.2.6.1 Confianza:

Es la sensación de dominar y controlar el propio cuerpo, la conducta del mundo, la sensación de tener mucho éxito en lo que aprenda.

5.2.6.2 Curiosidad:

La sensación del hecho de descubrir algo es positiva y placentera.

5.2.6.3 Intencionalidad:

El deseo y la capacidad de lograr algo y actuar en consecuencia, esta habilidad está ligada a la sensación y capacidad de sentirse competente y eficaz.

5.2.6.4 Autocontrol:

La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad, sensación de control interno.

5.2.6.4 La relación:

La capacidad para relacionarse con los demás una capacidad que se basa en el hecho de comprenderle y ser comprendido.

5.2.6.5 Capacidad de comunicarse:

Deseo y capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás.

5.2.6.6 Cooperación:

La capacidad de armonizar las propias necesidades con los demás en las actividades grupales.

El autocontrol está relacionado con el éxito escolar, de tal manera que si este no se maneja de forma adecuada el individuo se sumergirá en el fracaso. Así mismo cuando el individuo desea alcanzar buenas notas debe manejar un autocontrol apropiado que se ve reflejado en ciertas habilidades tales como confianza, intencionalidad, curiosidad, capacidad para comunicarse etc., por consiguiente el individuo que presenta altas calificaciones maneja un autocontrol adecuado y esto se refleja en la medida que utilice las habilidades anteriormente mencionadas. (Navarro, 2003).

5.3 Variables externas asociadas al rendimiento académico

5.3.1 Habilidades Sociales

Al hacer mención de la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela según (Levinger, 1994, citado en Navarro, 2003) brinda al estudiante la oportunidad de adquirir conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorable.

La escuela es un agente fundamental, para el proceso de enseñanza del individuo, porque a través de esta el

estudiante desarrolla sus capacidades y habilidades logrando un aprovechamiento adecuado. (Navarro, 2003)

5.3.2 Variables Socioambientales

Las características Socioambientales del alumno son variables que pueden contribuir en gran medida a la explicación del fracaso escolar, tanto de manera independiente como de forma conjunta, (González, 2003). La ubicación de la escuela y el tipo de localidad donde el alumno vive (urbana-residencial, suburbial, intersticial, barrio de minorías étnicas, rural, comercial, industrial, de servicios, etc.) son variables cuyos comportamientos están asociados a la efectividad de la escuela. Sin embargo, la mayoría de los estudios encontrados hacen únicamente referencia a la dicotomía rural/urbano y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos, y no presentan otro tipo de indicadores que permiten medir las características de la localización de la escuela, (González, 2003).

Parece claro, pues, que la zona en la que el alumno vive, y las consecuencias que de ello se derivan para la escuela por su localización, inciden en el rendimiento del alumno. Sin embargo, es preciso superar esa dicotomía rural/urbano y establecer otras categorías que nos den la información que, hoy en día, no nos aporta dicha distinción.

En esta línea, Marchesi, (2003) afirma que el contexto sociocultural no sólo influye en los resultados de los alumnos sino también en la cultura de la escuela, en las relaciones de los profesores con las familias y los alumnos, y en la organización y el funcionamiento de la escuela. (Marchesi, 2003, citado en González, 2003).

6. CONTROL DE VARIABLES

6.1 VARIABLES CONCEPTUALES

6.1.1 VARIABLE 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL:: se describe la inteligencia emocional como "la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual". (Salovey & Mayer 1997 citado en prieto et al. 2008)

La inteligencia emocional está dirigida al autocontrol y la expresión adecuada de las emociones, además el pensamiento se desarrolla partiendo de los sentimientos, la capacidad de evaluar y corregir las emociones.

6.1.2 VARIABLE 2 RENDIMIENTO ACADÉMICO: el concepto de rendimiento académico (Chadwidck 1979, citado en Chavez, 2006) define el rendimiento académico con la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) que evalúa del nivel alcanzado.

6.2 VARIABLES OPERACIONALES

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍNDICE
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Percepción, evaluación y expresión de las emociones	identificación de las emociones y la expresión adecuada de las emociones	LA inteligencia emocional se mide: del ítems 1 al 4, en los cuales el individuo presta atención a sus sentimientos, se preocupa por ellos y dedica tiempo a pensar en sus emociones
	La emoción facilitadora del pensamiento:		Va desde el ítems 5 al 8 y mide se facilitan los sentimientos y las emociones
	Comprensión y análisis de las emociones		Va desde el ítems 9 al 12 y mide como se comprenden y analizan las emociones
	Regulación reflexiva de las emociones:		Va desde el ítems 13 al 16 y mide como se reflexiona la información

RENDIMIENTO O ACADÉMICO	Rendimiento académico muy alto		5.0. a 4.5
RENDIMIENTO O ACADÉMICO	Rendimiento académico alto		4.4 a 3.8
RENDIMIENTO O ACADÉMICO	Rendimiento académico medio		3.7 a 3.4
RENDIMIENTO O ACADÉMICO	Rendimiento académico bajo		3.3 a 3.0
RENDIMIENTO O ACADÉMICO	Rendimiento académico muy bajo		2.90 a 1.0

7. METODOLOGÍA

7.1 Paradigma

En esta investigación se utilizara el paradigma Empírico-Analítico, ya que se siguen los modelos propuestos por este, el cual exige un proceso experimental para lograr un conocimiento científico; de tal forma que el grupo investigador observara, experimentará, comprobara o refutara la propuestas por el mismo sobre la realidad de estudio, (Hernández; Fernández & Baptista 2003).

7.2 Tipo de investigación

La investigación cuenta con tipo de estudio correlacional porque según lo que plantea *Hernández y otros (2003)* su característica principal es la relación entre dos o más variables en un momento determinado.

7.3 Diseño

El tipo de diseño en el que se enmarca esta investigación es correlacional porque se intenta determinar la relación de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en los estudiantes de la universidad Simón Bolívar. Elaborando un diseño, el cual la muestra se le se aplicara una prueba; un test de inteligencia emocional (TMMS-24) y otro identificar el rendimiento académico con las notas de los estudiantes, en las áreas que propone el plan de estudio de dicha institución (PEI).

Se Utilizara en esta investigación un estadígrafo el cual será lineal en el cual veremos la relación que tienen las variables de estudio

Al terminar este proceso se aplicaran dos postpruebas, una de inteligencia emocional (TMMS-24) de forma similar a la preprueba evaluando las diferentes áreas propuestas por la institución.

Finalmente se comparara estadísticamente los resultados y de esta forma se comprobará o se refutara las hipótesis propuestas en esta investigación.

7.4 Población

La población esta dirigida a los estudiantes de la universidad Simón Bolívar que estén matriculados en cualquiera de los programas de la institución hombres y mujeres de todos de la jornada diurna.

7.5 Muestra

La población objeto de estudio, estuvo integrada por 50 estudiantes (hombres y mujeres) de edades de 17 y 24 años, estudiantes de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, de la facultad de Psicología, al recabarse la información con tal que estuviesen formalmente matriculados en la institución. Entendiendo que por situaciones imprevisibles (ausencias, atrasos, retiros, etc.), resultaba poco probable pensar en realizar un censo que considerase a la totalidad de la población estudiantil estudiada, para la recolección de los datos, hubo que delimitar estadísticamente una muestra al azar para escoger la muestra probalística

7.6 PROCEDIMIENTO

Para llevar esta investigación se selecciono el tema de interés y la población. Se delimito la temática a investigar, planteando la pregunta problema y posteriormente se realizo una revisión bibliografía a fin de obtener un marco conceptual de referencia, además, se formulo la pregunta a partir de la cual se describieron las inquietudes, posteriormente se realizo la pregunta problema.

Una vez se definido el tema y establecido el diseño metodológico de este estudio se procedió a plantear los capítulos subcapítulos del marco teórico; los objetivos general y específicos.

La siguiente fase consistió en elaborar la metodología escogiendo la población que esta por definirse en el próximo semestre, ya que deben matricularse los estudiantes para escoger la muestra, de los estudiantes

8. RESULTADO Y DISCUSION

Como ha sido planteado en esta investigación los resultados a presentar corresponden a los estudiantes de segundo semestre del programa de psicología. En este sentido, se procederá a presentar, inicialmente, el análisis de Cronbrach y, posteriormente, la descripción de la variable de estudio, iniciando con las variables: personales y académicas. El análisis se hizo con el SSPS 17, (2009), esto resultados son refutados con la investigación *González, C. (2003.) que plantea en la tesis Que existe una relación entre la capacidad de expresar las emociones y su regulación con el rendimiento académico.*

Consistencia Interna

Tabla 1. Índices de Consistencia Entera (alfa de Cronbach)

	ESCALA	ALFA
	ESCALA TOTAL	
SUBESCALA	Atención Emocional	783
	Claridad Emocional	845
	Reparación Emocional	684
	MUJERES	
SUBESCALA	Atención Emocional	766
	Claridad Emocional	874
	Reparación Emocional	708
	HOMBRES	
SUBESCALA	Atención Emocional	829
	Claridad Emocional	348
	Reparación Emocional	591

Como se observa en la Tabla 1, los resultados del análisis de la consistencia interna de la Escala Total y las Subescalas se realizó mediante el análisis de Alfa de Cronbach y se presenta éste teniendo en cuenta la Escala Total, es decir, en la que se incluye toda la población con que se trabajó y por género, dado que el Test presenta puntos de cortes diferentes para hombres y mujeres. Se puede afirmar que los niveles de consistencia interna tanto de la Escala como de las Subescalas son buenos.

Descripción General de las Variables

Variables Sociodemográficas

Para realizar un análisis de estas variables, se tuvieron en cuenta variables personales tales como sexo y edad, socioeconómicas como estrato. Con respecto a las variables personales, la muestra tiene una distribución de sexo de 8 hombres y 41 mujeres que representan el 16.3% y el 83.7%, respectivamente (Ver Figura 1).

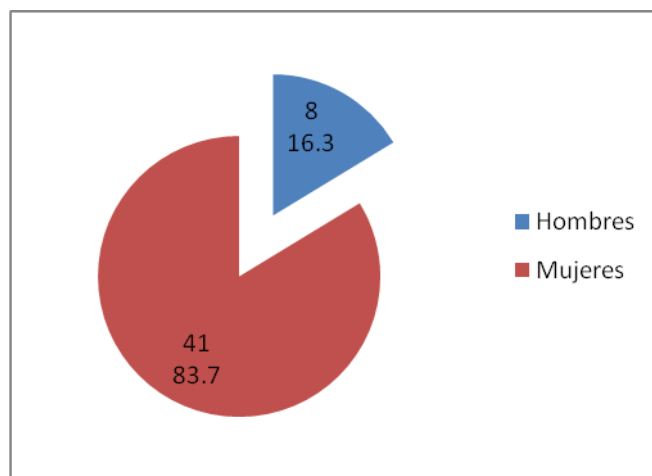


Figura 1. Distribución de la Muestra por Género

Estos resultados confirman la prevalencia de mujeres en este programa académico.

Como se observa en la Figura 2, se encuentra una mayor representación en el grupo Menor o Igual a 18 años (53.1%), seguido por el el grupo Entre 19 y 20 años (44.9%) y por último el grupo Mayor o igual a 21 años (2.0%)

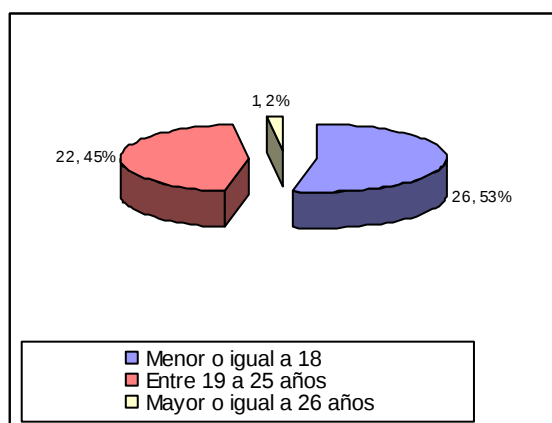


Figura 2. Distribución de la muestra por Edad

Esta predominancia en la edad indica que la mayoría de los estudiantes se encuentran en la etapa de adolescencia tardía. Etapa en la que estos jóvenes se ocupan en ajustes personales, de relaciones familiares y algunos de relaciones de pareja y del ambiente universitario en el que se encuentran por primera vez.

Variable Central

La Variable central de estudio es el nivel de inteligencia emocional que tiene la muestra, el cual fue evaluado con el TMMS-24, cuyas Subescalas son la Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional. A continuación se presentan los resultados de cada una de las Subescalas, teniendo en cuenta que ésta tiene puntos de cortes diferentes para hombres y mujeres; por ello, los resultados se analizarán de acuerdo con el género.

ANÁLISIS RESULTADOS MUJERES

Subescala Atención Emocional

La Atención Emocional indica la capacidad que tiene el individuo para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Estadísticamente, la media es de 27.2, la desviación estandar de 5.65, la asimetría de -542 y la curtosis de -142, lo que indica que esta variable tiende a una distribución normal con curtosis negativa, donde los valores se agrupan hacia la derecha de la curva, es decir, por encima de la media (Ver Tabla 2 y Figura 5).

Tabla 2. *Estadísticos Subescala Atención*

ESTADÍSTICOS	
Media	27.2
Mediana	2.0
Moda	2
Desviación	5.65
Típica	
Asimetría	-542
Curtosis	-142

Emocional - Mujeres

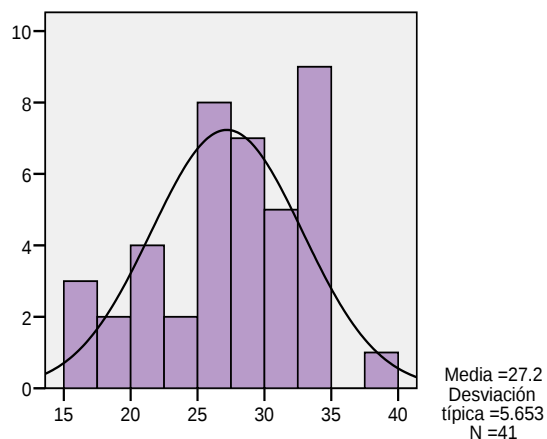


Figura 5. *Distribución de la Escala Atención Emocional - Mujeres*

Estos datos indican que la población de mujeres en general, presenta una adecuada atención emocional con una pequeña tendencia a concentrar demasiada atención. Es decir, que son capaces de sentir y expresar sus sentimientos de manera adecuada y a veces pueden presentar pensamientos recurrentes sobre sus emociones, lo cual dependiendo de las circunstancias y de su conciencia

emocional puede llevarlas a generar sentimientos de culpa, o ser excesivamente exigentes con su manejo emocional

Tabla 3. *Subescala Atención Emocional Categorizada*

Atención Emocional	Frecuencia	Porcentaje
Debe mejorar		26.8
Presta poca Atención (Menor que 24)	11	
Adecuada Atención (Entre 25 y 34)	29	70.6
Debe Mejorarla: Presta Demasiada Atención (Mayor o igual que 35)	1	2.4
Total	41	100

Como se observa en la Tabla 3, esta Subescala se categorizó en tres niveles, de acuerdo con los puntos de corte del Test: Debe Mejorar: Presta poca Atención con puntaje igual o inferior a 24, Adecuada Atención, con puntajes entre 25 y 34 y Debe Mejorar: presta demasiada atención con puntaje igual o superior a 36. Así mismo, podemos observar que el 70.6% de la muestra tiene una adecuada atención, seguida por el 2.4% que debe mejorarla porque su atención es escasa y por el 26.8% que igualmente debe mejorarla por exceso de la misma.

Estos resultados nos indican que sólo el 70.6% está manteniendo unos muy buenos niveles de atención, mientras que el 2.4% restante presenta necesidad de mejorar la atención por poca o demasiada.

Esto se ve revela en las investigaciones recientes los resultados obtenidos cuando se compararon los grupos

que habían logrado diferentes niveles de rendimiento: estudiantes con altas puntuaciones académicas versus estudiantes con bajas puntuaciones académicas.

Cuando se realizó esta división, el rendimiento académico apareció fuertemente vinculado con varias dimensiones de IE, como las subescalas de habilidades intrapersonales, la adaptabilidad y el manejo del estrés. Mediante análisis discriminante se utilizó a la IE como variable predictora para la inclusión en el grupo de alto y bajo rendimiento académico. De forma general, la IE fue un poderoso predictor para identificar a estudiantes de primer año que iban a tener buen éxito académico al finalizar el semestre. En concreto, 82% de los estudiantes con alto rendimiento académico y 91% de los alumnos con bajo nivel académico fueron correctamente identificados y agrupados en función de sus puntuaciones en IE. También 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, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003b) 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

Subescala Claridad Emocional

Esta Subescala evalúa la capacidad para comprender los propios estados emocionales. Desde el punto de vista de los estadísticos descriptivos, la media es de 29.5, la desviación estándar de 6.64, la asimetría de -0.87 la curtosis de -294 lo que nos indica que la distribución de esta variable tiende a una distribución normal con curtosis negativa donde los valores tienden a agruparse hacia la izquierda de la curva, es decir, por debajo de la media (Ver Tabla 4 y Figura 6).

Tabla 4. Estadísticos
Subescala Claridad
Emocional -Mujeres

ESTADÍSTICOS	
Media	29.5
Mediana	2.00
Moda	2
Desviación	
Típica	6.64
Asimetría	-087
Curtosis	-294

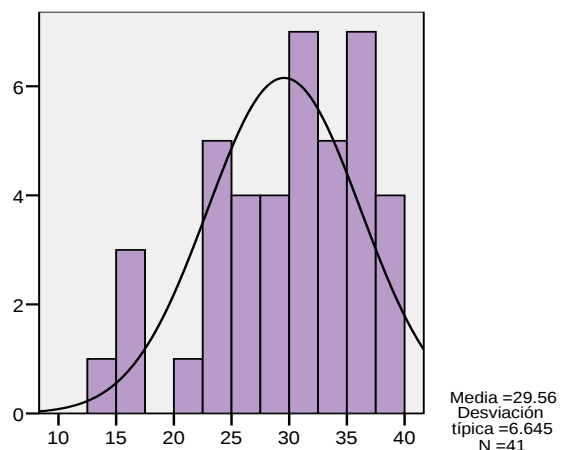


Figura 6. Distribución de la
Escala Claridad Emocional -
Mujeres

Estos datos muestran que las mujeres presentan una adecuada claridad emocional, reflejando una tendencia por debajo de la media, lo que indica que una parte de la población necesita mejorar su nivel de comprensión emocional, lo cual sería un buen recurso para entender las situaciones emocionales en el contexto en el que se desarrollan.

Tabla 5. Subescala Claridad Emocional Categorizada

SUBESCALA CLARIDAD EMOCIONAL	Frecuencia	Porcentaje
Debe Mejorar su Claridad (Menor o Igual que 23)	5	12.2
Adecuada Claridad (Entre 24 - 34)	25	61.0
Excelente Claridad (Mayor o Igual que 35)	11	26.8
Total	41	100

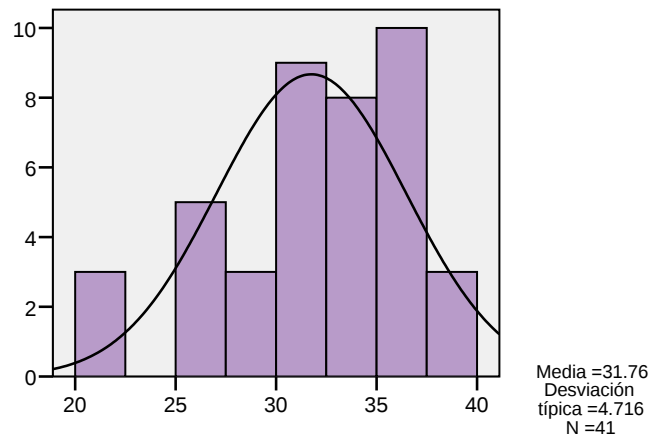
Como se observa en la Tabla 5 esta Subescala se categorizó en tres niveles de acuerdo con los puntos de corte del Test: Debe Mejorar con puntaje igual o inferior a 23, Adecuada Claridad, con puntajes entre 24 y 34 y Excelente Claridad con puntaje igual o superior a 35. Así mismo, podemos observar que el 61.0% de la muestra tiene una adecuada Claridad, seguida por el 26.8% que tiene excelente Claridad y por el 12.0% que debe mejorarla.

Subescala Reparación Emocional

Esta Subescala indica la capacidad para autorregular los estados emocionales. Desde el punto de vista de los estadísticos descriptivos, la media es de 31.7, la desviación estándar de 4.71, la asimetría de -0.69 y la curtosis de -.327, lo que nos indica que la distribución de esta variable tiende a una distribución normal con asimetría y curtosis negativa, donde los valores tienden a agruparse hacia la izquierda de la curva, es decir, por debajo de la media (Ver Tabla 6 y Figura 7).

Tabla 6.
Estadísticos
Subescala

Media	31.7
Mediana	2.00
Moda	2
Desviación Típica	4.71
Asimetría	-069
Curtosis	-327



Reparación
Emocional -Mujeres

Figura 7. Distribución de la Escala
Reparación Emocional - Mujeres

En cuanto a esta dimensión, se observa que las mujeres poseen una adecuada reparación emocional con una tendencia por debajo de la media, lo cual indica que un porcentaje de este grupo debe mejorar su capacidad para autorregular sus emociones, lo cual puede estar relacionado con su proceso de maduración emocional propio de la etapa de adolescencia tardía en algunas jóvenes.

Tabla 7. Subescala Reparación Emocional Categorizada

SUBESCALA REPARACION EMOCIONAL	Frecuenc ia	Porcentaj e
Debe Mejorar su Reparación (Menor o igual a 23)	3	7.3
Adecuada Reparación (Entre 24 y 34)	25	61.0
Excelente Reparación (Mayor o Igual que 35)	13	26.8
Total	41	100

Como se observa en la Tabla 7 esta Subescala se categorizó en tres niveles de acuerdo con los puntos de corte del Test: Debe Mejorar con puntaje igual o inferior a 23, Adecuada Reparación con puntajes entre 24 y 34 y Excelente Reparación con puntaje igual o superior a 35. Así mismo, podemos observar que el 61.0% de la muestra tiene una adecuada Reparación, seguida por el 26.8% que tiene excelente Reparación y por el 7.3% que debe mejorarla.

ANÁLISIS RESULTADOS HOMBRES

Subescala Atención Emocional

Esta Subescala indica la capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Desde el punto de vista de los estadísticos descriptivos, la media es de 22.6 la desviación estándar de 5.15 la asimetría de 404 y la curtosis de -229 lo que nos indica que esta variable tiende a una distribución normal con asimetría negativa. (Ver Tabla 8 y Figura 8).

Tabla 8. *Estadísticos Subescala Atención Emocional -Hombres*

ESTADÍSTICOS	
Media	22.6
Mediana	2.00
Moda	2
Desviación Típica	5.15
Asimetría	404
Curtosis	-229

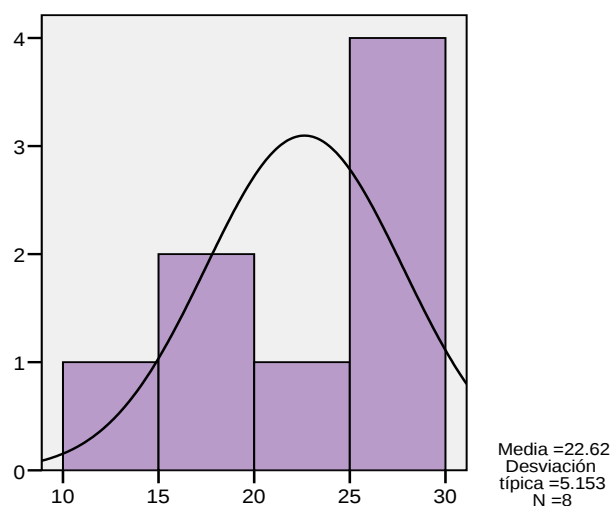


Figura 8. *Distribución de la Escala Atención Emocional - Hombres*

Se puede observar que la Atención emocional de los hombres es adecuada, es decir que su conciencia emocional se refleja en la "capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos, contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes sentir y expresar sus sentimientos de forma asertiva" (Bisquerra y otros, 2007, p. 70).

Como se observa en la Tabla 9, esta Subescala se categorizó en tres niveles, de acuerdo con los puntos de corte del Test: Debe Mejorar: Presta poca Atención con puntaje igual o inferior a 21, Adecuada Atención, con puntajes entre 22 y 32 y Debe Mejorar: presta demasiada atención con puntaje igual o superior a 33. Así mismo, podemos observar que el 50.5% de la muestra posee una adecuada atención, seguido por el 37.5% que debe mejorar su atención porque presta poca atención y por el 12.5% que igualmente debe mejorarla por exceso de la misma.

Tabla 9. *Subescala Atención Emocional Categorizada*

SUBESCALA ATENCION EMOCIONAL	Frecuen cia	Porcentaj e
Debe Mejorar: Presta poca Atención (Menor o igual a 21)	3	37.5
Adecuada Atención (Entre 22 - 32)	4	50.5
Debe Mejorar: Presta demasiada atención (Mayor o Igual que 33)	1	12.5
Total	8	100

Subescala Claridad Emocional

Esta subescala se refiere a la capacidad para comprender los propios estados emocionales. Desde el punto de vista de los estadísticos descriptivos, la media es de 28.5, la desviación estándar de 3.33, la asimetría de -1.440 y la curtosis de 0, lo que nos indica que la distribución de esta variable tiende a una distribución normal curtosis negativas donde los valores tienden a agruparse hacia la derecha de la curva, es decir, por encima de la media (Ver Tabla 10 y Figura 8).

Tabla 10.
Estadísticos
Subescala Claridad
Emocional-Hombres

Estadísticos	
Media	28.5
Mediana	2.0
Moda	2
Desviación Típica	3.33
Asimetría	-
	1.440
Curtosis	0

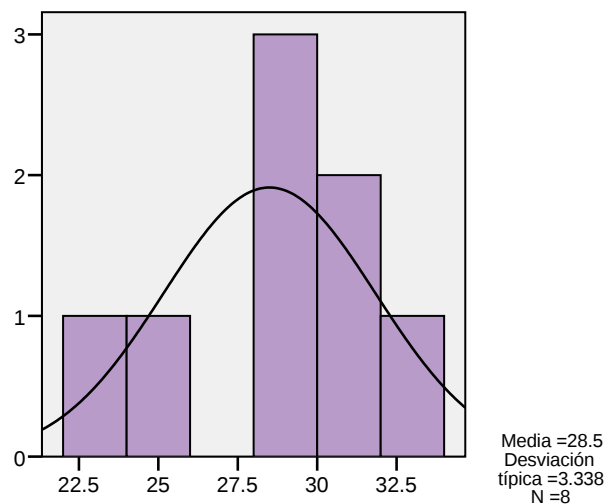


Figura 9. Distribución de la Escala Claridad Emocional - Hombres

Estos datos indican que la población masculina tiene una adecuada claridad emocional tendiendo a una excelente claridad. Esto significa que los hombres del segundo semestre del programa de medicina, comprenden muy bien sus estados emocionales, tienen capacidad para percibir con precisión sus emociones y su nivel de compromiso en ellas en relación al contexto social y cultural en donde se desarrollan.

Tabla 11. Subescala Claridad Emocional Categorizada-Hombres

SUBESCALA CLARIDAD EMOCIONAL	Frecuenci a	Porcentaje
Debe Mejorar su Claridad (Menor o igual a 25)	2	25.0
Adecuada Claridad (Entre 26 - 35)	6	75.0
Total	8	100

Como se observa en la Tabla 11, esta Subescala se categorizó en tres niveles de acuerdo con los puntos de corte del Test: Debe Mejorar con puntaje igual o inferior a 25, Adecuada Claridad, con puntajes entre 26 y 35. Así mismo, podemos observar que el 75.0% de la muestra tiene una adecuada Claridad, seguida por el 25.0% Estos resultados nos indican que el 71.0% de la muestra es capaz de comprender sus sentimientos, mientras que el 19.4% requiere de mejorar esta comprensión.

Subescala Reparación Emocional

Esta Subescala indica la capacidad para autorregular los estados emocionales. Desde el punto de vista de los estadísticos descriptivos, la media es de 30.7, la desviación estándar de 4.06 la asimetría de 0 y la curtosis de 3.500, lo que nos indica que la distribución de esta variable tiende a una distribución normal con curtosis positiva. (Ver Tabla 12 y Figura 10).

Tabla 12.
Estadísticos
Subescala Reparación
Emocional-Hombres

Estadísticos	
Media	30.7
Mediana	2.00
Moda	2
Desviación Típica	4.06
Asimetría	0
Curtosis	3.500

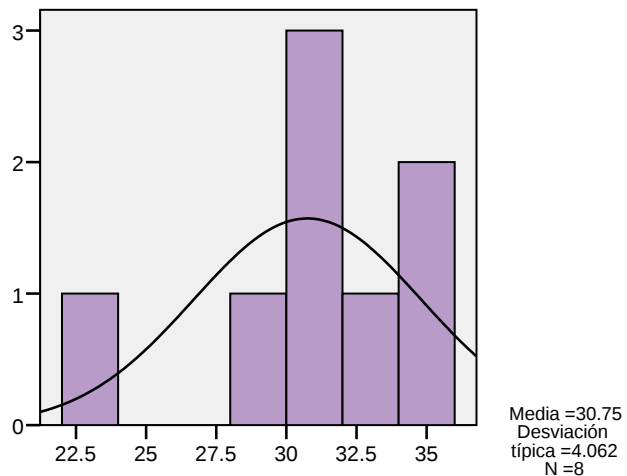


Figura 10. Distribución de la
Escala Reparación Emocional -
Hombres

Estos datos indican una reparación adecuada por parte de los hombres tendiendo a una excelente reparación, lo que significa que estos estudiantes "tienen capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc." (Bisquerra y otros, 2007, p.71).

Como se observa en la Tabla 13, esta Subescala se categorizó en tres niveles de acuerdo con los puntos de corte del Test: Debe Mejorar con puntaje igual o inferior a 23, Adecuada Claridad, con puntajes entre 24 y 34 y Excelente Claridad con puntaje igual o superior a 35. Así mismo, podemos observar que el 75.0% de la muestra tiene una adecuada Reparación, seguida por el 12.5% que tiene una excelente Reparación y por el 12.5% que debe mejorarla.

Tabla 13. Subescala Reparación Emocional Categorizada - Hombres

SUBESCALA REPARACION EMOCIONAL	Frecuencia	Porcentaje
Debe Mejorar su Reparación (Menor o Igual que 23)	1	12.5
Adecuada Reparación (Entre 24 y 35)	6	75.0
Excelente Reparación (Mayor o Igual que 36)	1	12.5
Total	8	100

COMPARACION

Comparación por Género

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las Subescalas de Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional en relación con el género.

Subescala Atención Emocional

Tabla 14. Comparación Subescala Atención Emocional por Género

SUBESCALA ATENCION EMOCIONAL	Hombres		Mujeres		TOTAL
	FR	%	FR	%	
Debe Mejorar: Presta poca Atención	3	37.5	6	14.6	9
Adecuada Atención	4	50.0	20	48.8	24
Debe Mejorar: Presta demasiada atención	1	12.5	15	36.6	16
Total	8	100	41	100	49

Como se puede observar en la Tabla 14, el 48.8% de las mujeres posee una adecuada atención frente al 50.5% de los hombres, mientras que el 14.6% de las mujeres debe mejorar su atención por poca frente al 37.5% de los hombres, denotando con esto que no existen diferencias significativas (Ver Figura 11).

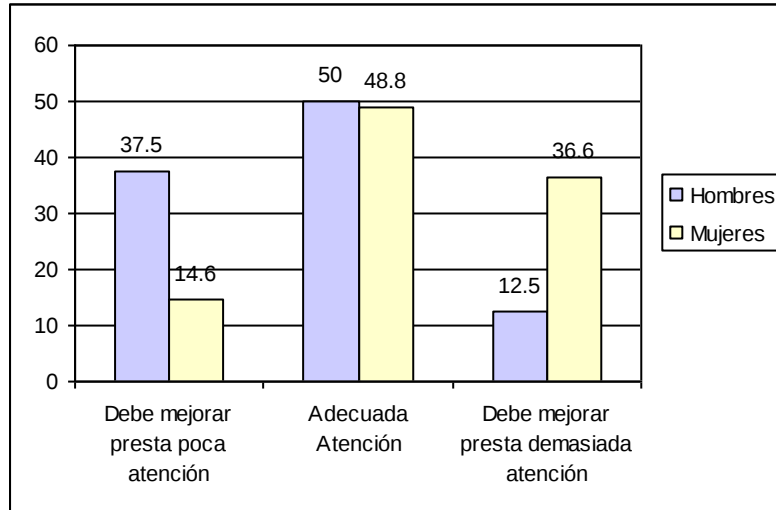


Figura 11. Comparación Subescala Atención Emocional por Género

Subescala Claridad Emocional y Género

Tabla 15. Comparación Subescala Claridad Emocional por Género

SUBESCALA CLARIDAD EMOCIONAL	Hombres		Mujeres	
	FR	%	FR	%
Debe Mejorar (Menor o Igual a 25)	2	25.0	12	29.3
Adecuada Claridad (Entre 26 y 35)	6	75.0	23	56.1
Excelente Claridad (Mayor o Igual que 36)	0	0	6	14.6
Total	8	100	41	100

La Tabla 15 nos muestra que el 14.6% de las mujeres tiene una excelente comprensión de sus emociones frente al 0% de los hombres. Así mismo, el 75.0% de los hombres posee una adecuada comprensión de sus emociones, así como el 56.1% de las mujeres y el 25.0% de los hombres debe mejorarla frente al 29.3% de las mujeres. Estos resultados indican que los hombres tienen un mejor nivel de comprensión de las emociones que las mujeres (Ver Figura 12).

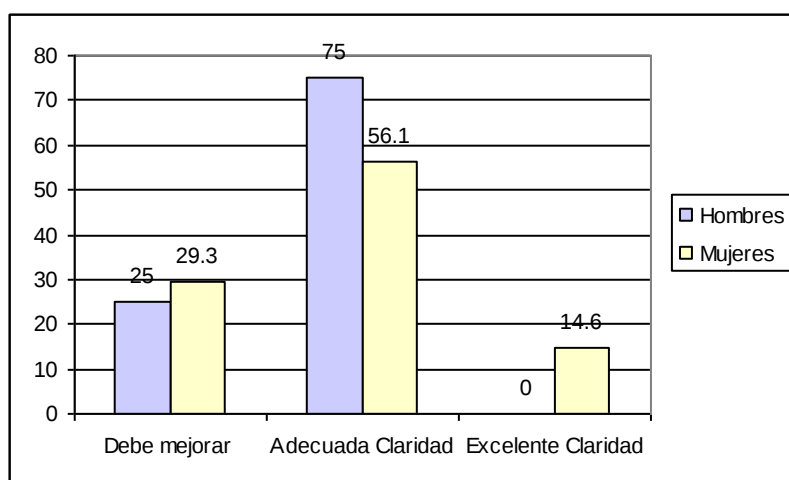


Figura 12. Comparación Subescala Claridad Emocional por Género

Subescala Reparación Emocional y Género

Tabla 16. Comparación Subescala Reparación Emocional por Género

SUBESCALA REPARACION EMOCIONAL	Hombres		Mujeres	
	FR	%	FR	%
Debe Mejorar	1	12.5	3	7.3
Adecuada Reparación	6	75.0	27	65.9
Excelente Reparación	1	12.5	11	26.8
Total	8	100	41	100

Tanto el 75.0% de los hombres como el 65.9% de las mujeres es capaz de regular sus emociones, el 12.5% de las mujeres y el 26.8% de los hombres, lo hace de forma excelente, mientras que el 12.5% de los hombres y el 7.3% de las mujeres necesita mejorar este aspecto. Esto indica que los hombres tienen un mejor manejo de sus emociones (Ver Figura 13).

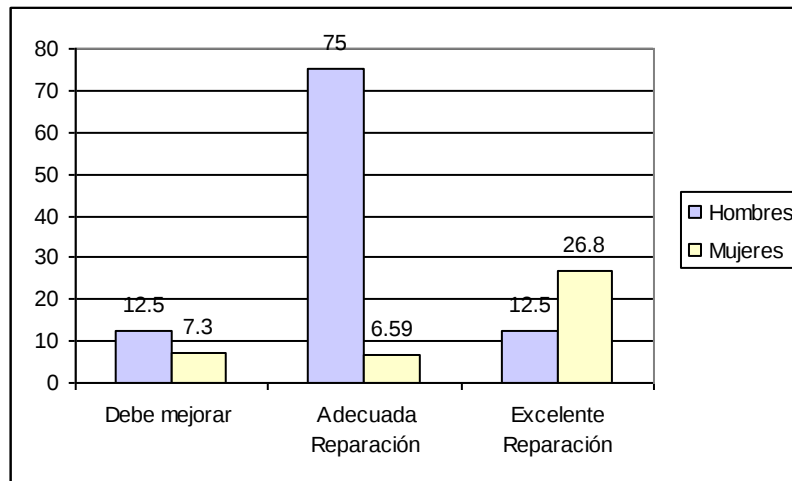


Figura 13. Comparación Subescala Atención Emocional por Género

COMPARACION

Comparación por rendimiento académico

Subescala Atención Emocional

Tabla 17 Comparación Subescala Atención Emocional por promedio académico

Atención	Promedio		
	Bajo (menor o igual a 2.9)	Medio (entre 3.0 a 3.9)	Alto (mayor o igual a 4.0)
Debe mejorar presta poca atención (menor o igual a 21)	8.2%	6.1%	4.1%
Adecuada atención (entre 22 a 33)	16.3%	20.4%	12.2%
Debe mejorar presta demasiada atención (mayor o igual a 33)	10.2%	12.2%	10.2%
Total	34.7%	38.8%	26.5%

Con respecto a lo anterior se puede decir que del grupo que tiene una adecuada atención el (12.2%) tiene un promedio alto, seguido por el (4.1%) del grupo que debe mejorar porque presta poca atención. Por otro lado el (16.3%) un nivel promedio bajo el cual pertenece al grupo de adecuada atención y finalmente un (8.2%) del grupo que debe mejorar porque presta poca atención.

Subescala Claridad Emocional

Tabla 18 Comparación SubescalaClaridad Emocional por promedio académico

Claridad	Promedio		
	Bajo (menor o igual a 2.9)	Medio (entre 3.0 a 3.9)	Alto (mayor o igual a 4.0)
Debe Mejorar (Menor o Igual a 25)	8.2%	10.2%	10.2%
Adecuada Claridad (Entre 26 y 35)	26.5%	22.4%	10.2%
1Excelente Claridad (Mayor o Igual que 36)	0%	6.1%	6.1%
Total	34.7%	38.3%	26.5%

A lo anterior se puede decir que del grupo que presta una adecuada claridad el y el que necesita mejorar porque presta poca atención tiene un (10.2%) en promedio alto, seguido por el (26.5%) un promedio bajo del grupo con adecuada claridad, seguido por (8.2%) del grupo que necesita mejorar.

Subescala Reparación Emocional

Tabla 19 Comparación Subescala Reparación Emocional por promedio académico

Reparación	Promedio		
	Bajo (menor o igual a 2.9)	Medio (entre 3.0 a 3.9)	Alto (mayor o igual a 4.0)
Debe Mejorar su Reparación (Menor o Igual que 23)	2.0%	2.0%	4.1%
Adecuada Reparación (Entre 24 y 35)	22.4%	28.6%	16.3%
Excelente Reparación (Mayor o Igual que 36)	10.2%	8.2%	6.1%
Total	34.7%	38.8%	26.5%

De lo anterior se dice que el (4.1%) del grupo que debe mejorar tiene un promedio alto, seguido por el (2.0%) del promedio bajo, por otro lado el (6.1%) corresponden al grupo de excelente reparación, seguido por el (10.2%) del promedio bajo.

COMPARACION

Comparación por Género

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la escala de promedio académico con el género.

Promedio Académico	Hombres		Mujeres		TOTAL
	FR	%	FR	%	
Bajo (menor o igual a 2.9)	8	100	9	22.0	17
Medio (entre 3.0 a 3.9)	0	0	19	46.3	19
Alto (mayor o igual a 4.0)	0	0	13	31.7	13
Total	8	100	41	100	49

Con respecto a la tabla anterior se puede decir que el 13% de las mujeres presentan un promedio alto a diferencia de los hombres los cuales su puntuación es 0%, por otro lado el 46.3% de las mujeres tienen un promedio medio a diferencia de los hombres con un 0% y finalmente el 22.0% de las mujeres tienen un promedio alto a diferencia de los hombres con un 100%.

De lo anterior se deduce que las mujeres cuentan con un mejor desempeño académico que los hombres y esto se ve reflejado en su promedio académico.

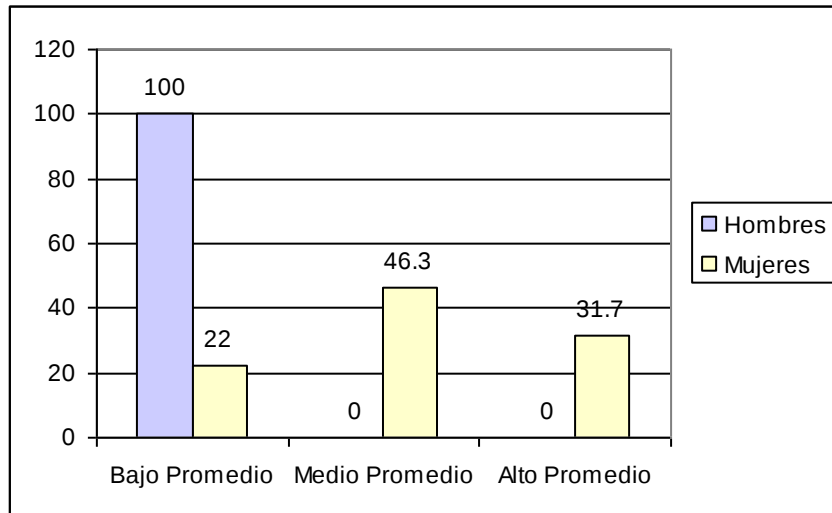


Figura 14. Comparación Escala Promedio Académico por Género

9. CONCLUSIONES

En esta investigación se logro encontrar la relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico en estudiantes de la universidad Simón Bolívar de Barranquilla; a través de la escala Tmms- 24 se midió la inteligencia emocional en los estudiantes (hombres y mujeres) en edades comprendidas entre los 17 y 24 años de edad, y comparándola con el rendimiento académico, elaborado por el grupo de investigación y posteriormente validado, este instrumento fue usado teniendo en cuenta los criterios de los autores Meter Salovey y Jhon Mayer.

El análisis reveló que la muestra seleccionada tuvo en cuenta variables personales tales como sexo y edad, la muestra tiene una distribución de sexo de 8 hombres y 41 mujeres que representan el 16.3% y el 83.7%, respectivamente con un manejo de la autoconciencia y autocontrol, se motivan a si mismos, poseen habilidades sociales y reconocen los sentimientos y emociones de los demás.

En el análisis de las dimensiones de la inteligencia emocional se observó que el 48.8% de las mujeres posee una adecuada atención frente al 50.5% de los hombres, mientras que el 14.6% de las mujeres debe mejorar su atención por poca frente al 37.5% de los hombres, denotando con esto que no existen diferencias significativas, esto le permitirá desarrollar habilidades para identificar sus emociones y mejorar su desempeño académico y en la vida cotidiana a la hora de enfrentarse a situaciones límites en su vida, tomar buenas decisiones, conocer las fortalezas y debilidades. Tanto el 75.0% de los hombres como el 65.9% de las mujeres es capaz de regular sus emociones, el 12.5%

de las mujeres y el 26.8% de los hombres, lo hace de forma excelente, mientras que el 12.5% de los hombres y el 7.3% de las mujeres necesita mejorar este aspecto. Esto indica que los hombres tienen un mejor manejo de sus emociones, es decir los propios estados internos, impulsos y recursos. De modo que faciliten la tarea y se refleje en su rendimiento académico.

Con respecto a lo anterior se puede decir que del grupo que tiene una adecuada atención el (12.2%) tiene un promedio alto, seguido por el (4.1%) del grupo que debe mejorar porque presta poca atención. Por otro lado el (16.3%) un nivel promedio bajo el cual pertenece al grupo de adecuada atención y finalmente un (8.2%) del grupo que debe mejorar porque presta poca atención se puede decir que del grupo que presta una adecuada claridad el y el que necesita mejorar porque presta poca atención tiene un (10.2%) en promedio alto, seguido por el (26.5%) un promedio bajo del grupo con adecuada claridad, seguido por (8.2%) del grupo que necesita mejorar, se dice que el (4.1%) del grupo que debe mejorar tiene un promedio alto, seguido por el (2.0%) del promedio bajo, por otro lado el (6.1%) corresponden al grupo de excelente reparación, seguido por el (10.2%) del promedio bajo.

13% de las mujeres presentan un promedio alto a diferencia de los hombres los cuales su puntuación es 0%, por otro lado el 46.3% de las mujeres tienen un promedio medio a diferencia de los hombres con un 0% y finalmente el 22.0% de las mujeres tienen un promedio alto a diferencia de los hombres con un 100%.

De lo anterior se deduce que las mujeres cuentan con un mejor desempeño académico que los hombres y esto se ve reflejado en su promedio académico

Finalmente se dio dar respuesta a los objetivos logrando encontrar relación ente la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar reflejando esto en el desempeño de los estudiantes y el autoconocimiento de si mismo.

REFERENCIAS

- Andrade, M; Miranda, C; Freixas, G. (2006). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar. Contexto educativo. Consultado en marzo/20/2009 en <http://contexto-educativo.com.ar/2001/3/nota-11.htm>
- Anadón Revuelta, Óscar (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. **REIFOP**, 9 (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/>)
- Aquino, A. (2003). Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un grupo de Internautas. Tesis para optar por el Título profesional en Licenciado en Psicología. Universidad Inca de Garcilaso de la Vega. Lima, Perú.
http://www.geocities.com/intelemol/abstracts/aquino2003_dif_gen_edad.html
- Betancourt, M; Maya, A; Pavajeu, N. (2003). Inteligencia Emocional Y Educacion.. Madrid: Retina Ltda
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (1997). Inteligencia Emocional y la Variable Género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Volumen: 5 Número: 10. Recuperado el 3 de agosto de 2009 de <http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>
- Corea, N. (2001). Régimen De Vida De Los Escolares Y Rendimiento Académico (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma De Barcelona).
- Chávez, A. (2006). Bienestar Psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior. (Tesis de Maestría, Universidad de Colima).

- Cova F., Alvia W., Aro M., Bonifetti A., Hernández M., Rodríguez C. (2007) Problemas de Salud Mental en Estudiantes de la Universidad de Concepción. <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v25n2/art01.pdf>. Tomado el 6 de Julio de 2009.
- Extremera, N; Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula.. Consultado en Mayo/4/2009 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776719>
- 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 día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>. Tomado el 7 de Julio de 2009.
- Extremera, Natalio y Fernández-Berrocal, (2005) [La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey](#). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, N° 54, 2005
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1354
- Fernández-Berrocal, P; Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*. Consultado en Mayo/4/2009 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga

- González, C. (2003.). *Factores determinantes Del Bajo Rendimiento Académico en Educación Secundaria*. (Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid).
- Mestre, J; Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. España: Ediciones Pirámide.
- Moral, J (2006). *PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO*. Consultado en NOVIEMBRE 13 DEL 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/132/13211303/13211303.html>
- Navarro, R. (2003). *El Rendimiento Académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación. Consultado en mayo/4/2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110208.pdf>.
- Olusoga, A. (2008). *Measured effects of provocation and technical mastery in the emotional wake of Nigerian adolescents with emotional intelligence*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. Consultado en Mayo/29/2009 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/Art_15_198.pdf
- Ortiz, M; Pérez, N; Macías, A; Rangel, E; Fernández, e; Ponce, H (2007). *Prevalencia de dismenorrea en estudiantes de psicología del instituto de ciencias de la salud de la universidad Autónoma del estado de Hidalgo*. Revista científica electrónica de Psicología. Consultado en mayo/29/2009 en <http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/6-No.3.pdf>
- Palomera, R; Fernández-Berrocal, P; Brackett, M (2008). *La inteligencia emocional como competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*. Revista electrónica de investigación Psicoeducativa. Consultado en mayo/25/2009 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_276.pdf

- Pascual, m (2009). El aprendizaje cooperativo y la relación inteligencia emocional - rendimiento académico. Revista digital "investigacion y educacion . Consultado en noviembre 13 del 2009 en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/revista%20i+e/textos_imase_49_marzo_2009_14.pdf
- Pena, M; Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. Consultado en mayo/24/2009 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_24_4.pdf.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). [Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.](#) Revista Electrónica de Motivación y Emoción, IX, 22. CONSULTADO EL 12 DE NOVIEMBRE DEL 2009
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de "Inteligencias Múltiples": implicaciones para la psicología de la educación. Papeles del Psicólogo. Vol. 27 (3), 147-164. TOMADO EL 12 DE NOVIEMBRE DEL 2008
- Prieto, M; Ferrándiz, C; Ferrando, M; Sainz, M; Bermejo, R; Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional En Alumnos Superdotados: Un Estudio Comparativo Entre España E Inglaterra. Revista electrónica de investigación Psicoeducativa. Consultado en junio 02 del 2009 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_25_4.pdf.
- Reber, A. S. (1986, 1995, 2001). Dictionary of psychology. London, Penguin/Viking. Second edition, 1995, Third Edition, (A. S. Reber & E. S. Reber, 2001)
- Reyes, T. (2003). Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM. (Tesis de Profesional en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

Shemueli, R. (2005). INTELIGENCIA EMOCIONAL Perspectivas y aplicaciones ocupacionales. Consultado en mayo/23/2009 en <http://www.esan.edu.pe/paginas/pdf/Inteligencia%20Emoc%20%202.pdf>.

Sternberg, R; Prieto, M; Castejón, J: (2000). Análisis Factorial Confirmatorio Del Sternberg Triarchic Abilities Test (Nivel-H) En Una Muestra Española: Resultados Preliminares. Psicothema. Consultado en junio/ 29/2009 en <http://www.psicothema.com/pdf/384.pdf>.

Weiten, W; (2006). Psicología Temas Y Variaciones. México. D.C.: Thompson.

Zavala, M; Valadez, M; Vargas, M (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa . Consultado en mayo/28/2009 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_271.pdf.

Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. (2008). ¿Es la Inteligencia Emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. N°15, vol. 6(2). Recuperado el 16 julio de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_253.pdf.

Salvador, c (2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. Consultado en 13 de noviembre del 2009 en <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/n92-4.pdf>.

TRUJILLO, M (2006). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE DIRECTIVOS DE CENTROS DE INVESTIGACIÓN Y LA PRODUCTIVIDAD (Tesis de DOCTORADO , INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN). www.apascual.net/.../introduccionaainteligenciaemocional.pdf

ANEXOS

TMMS-24. de IE

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5

13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5